

**Hans Thiersch**

## **Erziehungsnotstand – Erziehungsprobleme<sup>1</sup>**

Notstand der Erziehung! Eltern, so heißt es, versagen in ihren Aufgaben, Fördern und Fordern miteinander zu verbinden und Grenzen zu setzen; Profis – in Schule und Jugendhilfe – praktizieren „inszenierte Verantwortungslosigkeit“; Kinder und Heranwachsende missraten, sind zunehmend unkonzentriert und unfähig in elementaren Kompetenzen und sie beharren, überempfindlich und pomadig, auf egomanen Ansprüchen, ja – zeigen sich zunehmend rücksichtslos und gewalttätig.

Gewiss wird auch konstatiert, dass es die Belastung durch Medien, durch strukturelle und soziale Probleme gibt, ausschlaggebend aber ist das Versagen in Erziehungsaufgaben als moralisches Problem. Man müsse sich trauen, Grenzen und Forderungen entschieden zu vertreten; man brauche wieder den Mut zum Erziehen.

Solche Aussagen beherrschen die publizistische und politische Diskussion in vielfältiger Weise. Es wäre reizvoll, prominente, auflagenstarke Darstellungen des Erziehungsnotstands – z. B. von Gaschke, von Gerster/Nürnberger oder aus Fernsehdiskussionen – in einzelnen Argumenten und Konsequenzen durchzugehen. Das aber verlangte – angesichts des diese Diskussion beherrschenden Rundumschlags zu allem, was im Horizont von Erziehung begegnet – eine breit angelegte Erörterung. Ich beschränke mich hier auf begrenztere Fragen

- nach charakteristischen Darstellungsmustern im öffentlichen Diskurs (1),
- nach deren gesellschaftlicher und politischer Funktion (2),
- nach der historischen Einordnung unserer Erziehungssituation (3),
- nach Erziehungsmaximen (4),
- nach Regeln und Grenzen in der Erziehung (5),
- nach dem Kontext von Beziehungen und Lebensperspektiven (6),
- nach Erziehungsaufgaben als gesellschaftlichen Aufgaben (7).

### **1. Erziehungsnotstand im öffentlichen Diskurs**

In der Diskussion dominieren Probleme, die sich wohl vor allem in Mittelschichtfamilien stellen: Es gibt vielfältige pädagogische Angebote, Kinderzimmer, Spielzeug, Schwierigkeiten im Urlaub. Einschränkungen – etwa durch Armut, Not und eingeschränkte Lebensbedingungen – begegnen nur am Rand. Von Gesellschaft überhaupt ist eher im Zusammenhang mit Medien, Konsum und unzulänglichen Verhältnissen im Kindergarten- und Bildungswesen die Rede. Die Darstellung gewinnt ihre Kraft aus der Suggestion des Konkreten, des Einzelnen – eigene Erlebnisse mit der darin liegenden, so schwer zu entkräftenden Authentizität verbinden sich mit drastischen Fallberichten; ob und inwieweit sie typisch für die gegenwärtige Situation sind, also nach ihrer Repräsentativität, wird nicht gefragt. Die Informationsbasis

---

<sup>1</sup> Im Folgenden habe ich Passagen verwendet aus einem zusammen mit Renate Thiersch geschriebenen Aufsatz: „Grenzen setzen, Assoziationen im Disput zur derzeitigen pädagogischen Diskussion“, der demnächst in der Festschrift für H. E. Colla erscheinen wird.

insgesamt – also Ergebnisse aus der Fachdiskussion und aus Forschungen (z. B. der Familien- oder Jugendforschung) – ist gering. Die Argumentation drängt auf eine entschiedene, eindeutige, unmissverständliche Verallgemeinerung. Zweifel an ihr, Gegenüberlegungen, Einwände begegnen kaum: Die Not – so die Botschaft – ist groß, die Zeit pädagogischer Reflexivität und Selbstzweifel ist vorbei, sie gerade sind das Problem; nun muss endlich gehandelt werden. (Es ist faszinierend zu sehen, wie z. B. in Fernsehdiskussionen Erwägungen, Gegenerfahrungen oder Rückfragen harsch heruntergebügelt werden.) Die Kraft der Argumentation aber lebt vor allem aus dem Vergleich zu einem Früher, in dem pädagogische Selbstverständlichkeiten unhinterfragt und verbindlich gegolten haben sollen. Sie sind von den 68ern und ihren Erben kaputt geredet worden und zersetzen sich in den neueren Entstrukturierungen des familialen Lebens (Zunahme von Scheidungen, Alleinerziehen, Rückgang von Kinderzahlen) zunehmend.

## **2. Die gesellschaftlichen und politischen Funktionen des Erziehungsnotstandsdiskurses**

Solche Darstellungs- und Argumentationsfiguren sind nicht neu. (Erich Weniger hat sie in der Grenzdiskussion der späten 20er Jahre, die mit der heutigen in Vielem auch inhaltliche Parallelen zeigt, analysiert.) Solche Darstellungs- und Argumentationsfiguren aber nur zu beschreiben und zu kritisieren wäre zu einfach; sie sind erfolgreich, weil sie Funktionen erfüllen, sowohl in der allgemeinen Diskussion über den Zustand unserer Gesellschaft wie in einer spezifisch-pädagogischen Diskussion.

Klagen über Erziehung und missratene Kinder werden seit der Antike immer wieder erhoben, in ihnen agiert die Gesellschaft seit je Verunsicherungen aus, die sie für die Erwachsenengesellschaft nicht klären will und – zugleich damit – Ängste in Bezug auf jene Zukunft, die in den Heranwachsenden auf sie zukommt. Familien (Mütter zumal) und Kinder sind in der Gesellschaft wehrlos, sie eignen sich für Projektionen von Ängsten ebenso wie von Moral. In unserer gegenwärtigen Gesellschaft sind solche Projektionen besonders naheliegend. Der gesellschaftliche Wandel äußert sich in neuen Anforderungen im Kontext der Demokratisierung der Gesellschaft und in veränderten Strukturen. Die endlich realisierte Emanzipation der Frauen und darin die Selbstverständlichkeit eines Lebens ebenso in der Familie wie im Beruf für Frauen, aber auch für Männer geht einher mit der zunehmenden Entdeckung der Eigensinnigkeit und Eigenrechte von Kindern (z. B. repräsentiert in den UNESCO-Kinderrechtsbestimmungen und den Forschungen der Kinderrechtsbewegung). Solche Ansprüche und Rollenmuster sind verbunden mit alten und neuen Ungleichheiten in Bezug z. B. auf materielle und soziale Ressourcen. Offenheiten und Verunsicherungen im Zeichen der Globalisierung der Arbeits- und Konsumstrukturen treten hinzu und führen zur Pluralisierung und Individualisierung der Lebensverhältnisse in Arbeitskarrieren und biografischen Entwürfen. Neue Möglichkeiten bedingen auch Zumutungen und Überforderungen; die Entbettung der Verhältnisse (wie Giddens es nennt), führt zu riskanten und unkalkulierbaren Gesellschafts- und Lebensstrukturen. Der Aufwand in der Gestaltung des eigenen Lebens, die Arbeit an der Bewältigung des Alltags, die Verhandlung über Gestaltungsmöglichkeiten wird ein eigenes okkupierendes Geschäft.

In dieser oft als strapaziös und überfordernd erfahrenen Situation sehnt man sich nach Verlässlichkeiten und Möglichkeiten eines Handelns, das Klarheit und Eindeutigkeiten schafft. Der Erziehungsdiskurs scheint diese Anforderungen unter zwei Aspekten zu erfüllen. Eine deutliche und entschiedene Erziehung verspricht Klarheit in einem überschaubaren Feld, in dem die Menschen über eigene Erfahrungen verfügen. Hier lässt – so scheint es – sich an allen Diffusitäten und Unüberlegtheiten ansetzen, hier sind die Akteure zuständig, hier kann man etwas unmittelbar bewirken. Und: Der Appell an die eigene Erziehungszuständigkeit verbindet sich mit jenem Ruf nach dem aktiven Bürger, der endlich, wie es heißt, in allen Offenheiten unserer Gesellschaft sich auf sich selbst verlässt und seine Verhältnisse in Eigenverantwortung als Regisseur und Unternehmer der eigenen Verhältnisse angehen kann. Und schließlich: Unter solchen Diskussionen zu unmittelbaren Handlungsaufgaben bleiben Fragen nach Politik- und Sozialstrukturen, also z. B. nach Armut, Familienlastenausgleich und Wohnungspolitik verdeckt und unerörtert.

Erziehung ist schwierig und in unserer heutigen Zeit in einer spezifischen Weise schwierig. Der Umgang zwischen den Generationen ist natürlich geprägt durch die Strukturen der Zeit, also durch Ungleichheiten und Unsicherheiten. Ich will mich hier nicht auf die vielfältigen Belastungen einlassen, die sich für die Erziehung aus den vielfältig ungleichen Lebenslagen und unzulänglichen materiellen und sozialen Ressourcen ergeben, wie sie gerade z.B. im 11. Jugendbericht eindringlich dargestellt worden sind. Ich beschränke mich hier auf Überlegungen zu Fragen, die sich aus dem Ineinander neuer Ansprüche und neuer Unübersichtlichkeit für den Umgang mit Kindern für den Erziehungsprozess ergeben.

### **3. Zur historischen Einordnung unserer Erziehungssituation**

Ehe ich mich darauf aber einlasse, scheinen mir noch Bemerkungen über Bedeutung und Gewicht der Erziehungsschwierigkeiten in unserer Gegenwart notwendig. Die Aussage nämlich, dass Erziehung schwierig ist, muss relativiert werden. Ich blicke zurück und sehe Verhältnisse, aus denen die heutige Erziehung herkommt: Ich sehe die bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts so weit verbreiteten, elend kläglichen Familienarrangements und vor allem die bis in unsere Gegenwart hinein reichenden Muster einer patriarchalischen, autoritär unterdrückenden Familie (bis 1977 bestimmte das BGB, dass der Ehemann seine Erlaubnis geben musste, wenn die Frau arbeiten wollte, er musste damit ausdrücklich bestätigen, dass sie ihre Familienpflichten nicht vernachlässigen würde.) Ich sehe Verhältnisse, in denen Kinder übersehen oder ausgebeutet und gedemütigt wurden, in denen Gewalt gegen sie ausgeübt wurde, Verhältnisse, die de Mause unter dem Titel „Seht ihr die Kinder weinen“ dargestellt hat, obwohl er angesichts der Verhältnisse auch: „Seht ihr, wie die Kinder schreien, verzweifeln und verkommen“ hätte titeln können. Vor diesem Hintergrund müssen gegenwärtige Schwierigkeiten auch als Suchbewegungen zu neuen Strukturen verstanden werden und dürfen Pendelbewegungen – auch wenn sie in sich selbst vielleicht etwas weit ausschlagen – nicht überbewertet werden.

Vor allem aber müssen vor diesem Hintergrund auch jene Fortschritte ausdrücklich markiert werden, die in der so lautstarken Klage über den Erziehungsnotstand unterschlagen werden und die doch unsere gegenwärtige Situation auch charakterisieren. Die neuen Lebensmuster von Frauen, Männern und Kindern führen zu

einem freieren, offeneren Umgang; das Miteinander der Generationen hat sich entdramatisiert, die wüsten Kämpfe zwischen Vätern und Söhnen, wie sie in der Literatur des vergangenen Jahrhunderts (Hesse, Kafka, Thomas Mann) berichtet werden, sind Vergangenheit. Neue Jugendstudien zeigen, dass die Erfahrungen, die Kinder und Heranwachsende in der Familie machen, dazu führen, dass sie sich ihrerseits mehrheitlich am Ziel ihrer eigenen Familie orientieren (jenseits der Frage, wie dieses Ziel dann später realisiert wird), abgesehen davon, dass sie sich – so z.B. die Shell-Studien – den Arbeits- und Lebensaufgaben, die auf sie zukommen werden, gewachsen fühlen. Auch dass Heranwachsende sich vielfältig in bürgerschaftlichen oder Umweltprojekten, in Vereinen und Aktionsgruppen engagieren, darf nicht unterschlagen werden. Solche Hinweise aber wären wiederum falsch verstanden, wenn unter ihnen die Tatsachen heutiger Erziehungsschwierigkeiten zugedeckt würden.

#### **4. Erziehungsmaximen**

Die Eigenarten heutiger Schwierigkeiten in der Erziehung werden deutlich, wenn erörtert wird, wie die Aufgaben, die Erziehung erfüllen muss, unter heutigen Bedingungen realisiert werden können (siehe auch Flitner).

Erziehung gelingt,

- wenn Kinder in der Welt, in die sie hineingeboren werden, Pflege und Verlässlichkeit finden,
- wenn man Zeit für sie hat, um auf ihre eigenen Zeitbedürfnisse einzugehen,
- wenn sie in dem, was sie können und in dem, was sie sind unterstützt, gemocht und angenommen werden,
- wenn sie Anregungen und Aufgaben finden, an denen sie sich erfahren und beweisen können, an denen sie lernen, an denen sie ihre Bedürfnisse und Triebwünsche gestalten und ihre sozialen Kompetenzen und ihr Wissen erweitern können,
- wenn sie Perspektiven erfahren, um die es sich anzustrengen lohnt.

Erziehung kann gelingen, wenn Kinder in Vertrauen zu anderen und zu sich selbst, sich an der immer auch widerständigen Realität anderer Menschen und Sachgegebenheiten abarbeiten und so in der Strukturierung und Stabilisierung ihrer Eigentätigkeit im Bildungsprozess zu ihrem eigenen Lebensprofil finden. Solche Erziehung vollzieht sich in den Lebens- und Entwicklungsaufgaben entsprechenden Phasen und in unterschiedlichen Arrangements von enger und weiterer Familie und Freundeskreisen.

Diese – so ja nur angedeuteten – elementaren Bestimmungen von Erziehung sind in der letzten Zeit bisweilen, neben den Erörterungen der durch die gesellschaftlichen Veränderungen und Verwerfungen bedingten besonderen Konstellationen, zu selten ausdrücklich erinnert worden. Zudem haben eben diese gesellschaftlichen Verwerfungen sensibilisiert gegen die in allem Erziehen konstitutive Asymmetrie, die, auch wenn sie aufgaben- und phasenspezifisch modifiziert und zurückgenommen wird, den Umgang zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden bestimmt. Die daraus resultierende Angst der Erwachsenen vor der eigenen Macht führt auch zu dem Bestreben, sie zu leugnen, ja außer Kraft zu setzen. Dies kann wiederum gestützt

werden durch jene Unübersichtlichkeit und Offenheit, wie sie der allgemeinen derzeitigen Situation entspricht.

Um zu erörtern, wie die elementaren Anforderungen an Erziehung mit den heutigen neuen Bedingtheiten und Offenheiten vermittelt werden können, will ich nach Möglichkeiten verbindlicher Regeln und Grenzen in der heutigen Erziehung fragen und damit eines der zentralen Themen des öffentlichen Diskurses aufgreifen.

## **5. Regeln und Grenzen im Medium von Verhandlung**

Regeln und Grenzen können in unserer Gesellschaft nicht einfach vorgegeben, gesetzt werden, sie müssen unter den Beteiligten verhandelt, ausgehandelt werden. Die Verbindlichkeit, dass Regeln gelten und Grenzen eingehalten werden müssen, liegt nicht in ihrer Faktizität, sondern in der Qualität der Verhandlung; Grenzen sind nicht als Faktum schon legitimiert, sondern als Ergebnis der Verhandlung.

Verhandlung muss präzisiert werden. Die Rede von der Verhandlung suggeriert, dass man sich nicht durch unfreundliche Härte unbeliebt machen muss, sondern dass alles einvernehmlich geregelt werden kann, wenn man nur lange genug – und richtig – miteinander redet. Es geht aber im Aushandeln von Regeln ebenso um die Bestimmung der Grenzen wie um das Einklagen der Einhaltung dieser Grenzen und um die Realisierung von Sanktionen, wenn Regeln nicht eingehalten werden. Diese drei Aspekte gehören unauflöslich zueinander. Es ist einseitig und verkürzt, wenn im Reden über Grenzen nur die Tatsache der Grenzsetzung und die Einhaltung von Grenzen thematisiert wird, nicht aber ihre inhaltliche Bestimmung, die Diskussion sich also nicht auf das Zustandekommen und Transparentmachen von Regeln einlässt. Auf der anderen Seite aber ist es einseitig, wenn die Frage der Durchsetzung nicht hinreichend präzise erörtert und die Durchsetzung nicht praktiziert wird. Es ist auch verkürzt, wenn man sich – wie es oft geschieht – im ductus des Verhandelns nur an den leicht einsehbaren, gleichsam naturgegebenen Folgen von Grenzverletzungen orientiert: Früher verwies man darauf, dass es für Kinder einsehbar ist, dass sie sich am heißen Ofen die Finger verbrennen, heute beruft man sich auf die offenkundigen Gefahren im Verkehr. Grenzen müssen aber vor allem auch aus den sozialen Übereinkünften und den wechselseitigen Rechten und Eigensinnigkeiten von Personen und der sozialen Rücksichtnahme begründet werden.

Und schließlich ist Verhandeln verkürzt verstanden, wenn es nicht auch als Auseinandersetzung, als Streit verstanden wird. Es braucht Härte, wo keine Einigung gefunden werden kann; es muss Distanz geben, wenn Verhandlungen nicht möglich sind, weil die Positionen zu weit auseinander liegen und keiner sich auf den anderen zu bewegen kann oder will. Allerdings zeigt sich oft, dass sich im Konkreten der Verhandlung gerade bei auseinander liegenden Positionen auch Möglichkeiten finden, in partiellen oder nur minimalen Verständigungen ein Arrangement des Miteinanderlebens zu finden und zu praktizieren, das Kindern eine Eigenständigkeit ermöglicht, von der aus sich Wege zur Gemeinsamkeit finden.

Die Verbindlichkeit von Absprachen muss in ihrer Reichweite deutlich sein. Für ausgehandelte, elementare Selbstverständlichkeiten gilt ein besonderer Grad von Verbindlichkeit, andere Grenzbestimmungen gelten z. B. für bestimmte Situationen, für

ein spezifisches Projekt oder eine spezifische Aufgabe. Diese Unterschiedlichkeit – analog zu der alten Unterscheidung von Muss-, Soll- und Kann-Normen – muss im Einzelnen erkennbar und konsistent durchgehalten sein.

Es ist wichtig, die Verhandlungsfähigkeit der Beteiligten herzustellen oder aber in der Unterschiedlichkeit von Fähigkeiten und Positionen in Rechnung zu stellen. Im ductus rationaler Argumentationsfiguren darf nicht ein formaler Schein von Gleichheit unterstellt werden, entwicklungsbedingt unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten müssen ebenso berücksichtigt werden wie das Wissen um die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit und die vielfältigen Möglichkeiten der non-verbale Kommunikation. Es braucht die ausdrückliche Anstrengung um Gleichheit – und Ausgleich von Ungleichheit – in der Verhandlung. Es muss mitbedacht werden, wie unterschiedlich die Erfahrungen mit Verhandlung und mit der Prägnanz von Regeln in den unterschiedlichen Lebensgeschichten und -erfahrungen für die Beteiligten sind. So können vor dem Hintergrund bisheriger lässiger Offenheit bindende Vereinbarungen als kränkende Zumutung wahrgenommen werden, bei bisheriger strenger Reglementierung kann Verhandlung als Freibrief für weitere, nur geschickter zu tarnende Regelüberschreitungen aufgefasst werden.

Schließlich: Erwachsene und Pädagog/innen müssen sich der besonderen Schwierigkeit ihrer Position bewusst sein. Sie vertreten nur ihre eigene Position im Spiel unterschiedlicher Positionen, auch wenn sie die Vertretung des Ganzen – wie es die pädagogische Tradition nahelegt – für sich beanspruchen möchten. Sie brauchen aber durchaus Sensibilität für die Verbindung der unterschiedlichen Positionen und Möglichkeiten der Vermittlung zwischen ihnen. Allerdings gibt es Situationen, in denen Erwachsene und Pädagog/innen im Sinne einer stellvertretenden Verantwortung (Frommann), einer advokatorischen Ethik (Brumlik) handeln müssen, also für den anderen stellvertretend Orientierungen vorgeben. Dass diese Position in der heutigen Situation prekär ist, immer Entwurf bleibt, ist selbstverständlich; jedem Handeln wohnt ein Risiko inne, das sich in unserer allgemeinen Zeitsituation der Zweideutigkeit und Offenheit steigert. Und: Diese Vermittlung in der Position stellvertretender Verantwortung, von Zurücknahme und Entschiedenheit wirkt glaubwürdig nur da, wo Erwachsene und Pädagog/innen als Personen mit ihrer Lebenserfahrung Authentizität verbürgen. Wenn neuerdings in der Reinterpretation der alten Schleiermacher-Frage nach dem, was Erwachsene von Kindern erwarten, auch umgekehrt gefragt wird, was denn die Heranwachsenden von den Erwachsenen in bezug auf Deutlichkeit und Glaubwürdigkeit erwarten wollen und müssen, weist dies in die gleiche Richtung. (siehe auch Böhnisch).

## **6. Regeln und Grenzen im Kontext von Beziehungen und Lebensperspektiven**

So zu reden treibt in die Enge: Grenzen und Regeln dürfen nicht nur im Kontext von Grenz- und Regelsetzung erörtert werden. Die Diskussion muss eingebettet sein in einen weiteren Horizont. Sie hat Voraussetzungen ebenso in der Erfahrung tragfähiger menschlicher Beziehungen wie sinnvoller Perspektiven der Lebensgestaltung.

Zur Frage menschlich tragfähiger Beziehungen hat die Bindungstheorie in den letzten Jahren wichtige Erkenntnisse geliefert, (nachdem sie sich als Theorie ausdifferenziert und weiterentwickelt und die ethologische Phase hinter sich gelassen hat, in der vieles

Affirmative primär über die Mutter-Kind-Beziehung erarbeitet wurde). Dass Erwachsene die Bedürfnisse der Kinder angemessen wahrnehmen und darauf entsprechend reagieren – regelmäßig, verlässlich, nicht zu besorgt, aber auch nicht zu gleichgültig –, bedeutet für die Heranwachsenden, dass sie nicht ständig um die Anerkennung ihrer Bedürfnisse – und darin ihrer selbst als Person – fürchten müssen. In solchen Erfahrungen entwickeln Kinder jene Sicherheit, von der aus sie sich auf Verhandlung und auf die Einhaltung von Regeln und Grenzen einlassen können. Ein Kind aber mit unsicheren Bindungserfahrungen – besonders ein unsicher-ambivalent gebundenes Kind – fürchtet immer, dass ihm etwas vorenthalten werden soll. Die Ausgestaltung sicherer Bindung bedeutet für die Erwachsenen, dem Umgang mit dem Kind und dem Aushandeln von Regeln einen stabilisierenden Rahmen zu geben.

Und: Die Diskussion von Regeln und Grenzen muss eingebunden sein in die Diskussion von Zielen, Perspektiven und lohnenden Inhalten des Lebens. Es scheint mir eine Fatalität der gegenwärtigen Diskussion zu sein, wie sehr sich die Frage nach den Grenzen gegenüber diesen weiterführenden Fragen gleichsam isoliert und verabsolutiert. Es ergibt sich darin dann – auch aller wohlmeinenden pädagogischen Sorgfalt zum Trotz – doch nur das Bild einer Ordnung, die primär um der Ordnung willen wichtig ist. Schleiermacher hat pädagogisches Handeln – Flitner hat eindringlich daran erinnert – in der Trias von Gegenwirken, Behüten und Fördern dargestellt und Fördern als Dominante verstanden, der Gegenwirken und Behüten gegenüber immer untergeordnet bleiben müssen. Bezogen auf Grenzen und Grenzsetzung bedeutet dies, dass das Reden von Grenzen seinen Sinn im Kontext ermutigender und attraktiver Lebensperspektiven hat. Darauf zu insistieren scheint mir deshalb besonders wichtig, weil gerade dieser Zusammenhang vor allem im Kontext von Lebenslagen, die als randständig und besonders problembeladen gelten, immer wieder außer Kraft gesetzt wird. Strafen werden häufig so praktiziert, dass es in ihnen zunächst um elementare Ordnung geht, angesichts derer nach Lebensperspektiven nicht gefragt wird, um derentwillen sich aber doch allein auch die Ordnung der Verhältnisse lohnt.

## **7. Erziehungsaufgaben als gesellschaftliche Aufgaben**

Dass solche Erziehung in aller Ungesicherheit und Riskanz von Verhandlung immer auch wieder schöne und beglückende Erfahrungen im Miteinanderleben, in wechselseitigen Provokationen und gemeinsamen Unternehmungen bietet, scheint mir evident. Die Möglichkeiten einer solchen Erziehung aber können in unserer Gesellschaft nur realisiert werden, wenn die Erwachsenen in ihrem Geschäft unterstützt werden. Erziehung kann in unserer Gesellschaft nicht einfach als Privatsache verstanden werden, sie ist in unseren vergesellschafteten Lebensstrukturen auch „Gegenstand öffentlicher Verantwortung“ (wie es der 11. Jugendbericht formuliert). Kindertagesstätten und Schulen sind ebenso selbstverständlich Bestandteil unseres heutigen Lebens wie die Unterstützung durch Familien-, Wohnungs- und Arbeitsmarktpolitik. Diese Unterstützungen aber sind, so vielfältig ihre Notwendigkeit beschworen wird, in der Praxis oft nicht hinreichend, abgesehen davon, dass Hilfen für Familien in besonderen Belastungen, also Angebote zur Beratung, Familienhilfe oder Frühförderung, oft unzulänglich sind oder nur unzulänglich vermittelt werden.

Hinter diesen Defiziten in der Unterstützung in dem so schwierigen Geschäft des Erziehens verbirgt sich ein tief greifendes gesellschaftliches Problem (so grundsätzlich

und eindringlich Robert Reich). Unsere Gesellschaft ist charakterisiert durch den Widerspruch zwischen Strukturen und Anforderungen von Arbeit und Konsum und den Notwendigkeiten von Erziehung. Die moderne, globalisierte Ökonomie setzt auf Gewinn, Konkurrenz, Effektivität in der Lebensgestaltung, auf geplante Zeitstrukturen und Mobilität. Damit aber steht sie gegen die für die Erziehung wichtige Anerkennung der Person als Person, gegen die notwendige Verlässlichkeit und gegen die offene, so schwer planbare Komplexität des erzieherischen Alltags mit seinen Unvorhersehbarkeiten und Suchprozessen. In dieser Diskrepanz zahlen Familien, indem sie sich ihren Aufgaben stellen, einen hohen Preis, zahlen z.B. Frauen mit der Einschränkung in der ihnen zustehenden Doppelperspektive auf Familie und Beruf mit einer – so Reich – nur „abgeflachten“ beruflichen Karriere. Wenn aber die Gesellschaft in dieser Diskrepanz nicht ihre eigene Zukunft riskieren will, braucht es andere Anstrengungen, Räume zu schaffen, in denen das Leben mit Kindern anerkannt und gesellschaftlich gestützt wird; die Angebote in der Kindertagesbetreuung und vor allem die Strukturen der Wohnungs- und Arbeitsmarktpolitik müssen neu gedacht und praktiziert werden. Dies aber wäre ein anderes, weitläufiges Thema.

## **Literatur**

Böhnisch, L.: Zur Wiedergewinnung des „pädagogischen Bezugs“ in der Jugendhilfe. In: Grunwald, K. u.a. (Hrsg.): Alltag, Nicht-Alltägliches und die Lebenswelt. Weinheim 1996

Brumlik, M.: Advokatorische Ethik. Bielefeld 1992

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: 11. Jugendbericht, Berlin 2001

De Mause, L.: Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt 1980

Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. München 1998

Frommann, A.: Dasein in Stellvertretung. Frankfurt/M. 1987

Gaschke, S.: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart/München 2001

Gerster, P./Nürnberger, C.: Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Berlin 2001

Giddens, A.: Der dritte Weg. Frankfurt 1998

Reich, R.: Wie wir morgen arbeiten werden. München 2001

Schleiermacher, F.D.: Pädagogische Schriften, hrsgg. von Th. Schulze und E. Weniger, Düsseldorf 1957

13. Schell-Jugendstudie, Berlin 2000



14. Schell-Jugendstudie, Jugend 2002, Berlin 2002

Thiersch, H.: Positionsbestimmungen der Sozialen Arbeit. Weinheim 2001

Weniger, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung. Weinheim 1957, hier: S. 231 ff.

*Prof. emer. Dr. Hans Thiersch  
Beethovenweg 14  
72076 Tübingen*