

Die Erziehung in der familialen Kleingruppe und das Problem des kulturellen Wandels

Erweiterte Fassung eines Referates, das im Dezember 1979 im Rahmen der 4. Matreier Gespräche gehalten worden ist.

Erziehung soll hier verstanden werden als die Bemühungen der jeweils älteren Generation um die Pflege, den Schutz, die Unterrichtung und die charakterliche Bildung des heranwachsenden Kindes. Faßt man den Begriff der Erziehung in diesem Sinne, kann kein Zweifel bestehen, daß die stammesgeschichtliche Entwicklung des Phänomens Erziehung im Rahmen solcher gesellschaftlicher Gruppierungen verlaufen ist, die man als familiäre Kleingruppe bezeichnen kann. Das gilt nicht für jedes Merkmal von Erziehung. Die Bereitschaft, sich um die Pflege und den Schutz der heranwachsenden Generation zu kümmern, ist in der zum Menschen hinführenden Entwicklungslinie schon weit unterhalb des menschlichen Niveaus in zahlreichen Varianten und bei Tieren sehr unterschiedlicher Vergesellschaftungsformen ausgebildet (vgl. Liedtke 1976², 161 ff.). Insofern stellen diese Merkmale phylogenetisch ein mindestens bis ins Devon (hochentwickelte Fische) hineinreichendes phylogenetisches Erbe des Menschen dar. Aber schon die besondere anhaltende Intensität dieser Bereitschaft und vor allem die Erweiterung der Betreuung der Kinder auf intendierte Belehrung und auf das Einüben unterschiedlicher Verhaltensweisen dürfen als spezifische Humanmerkmale angesehen werden, wengleich aufgrund des entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhangs jeweilige Vorformen auch im Tierbereich anzutreffen sind und auch gerade in diesem Bereich kein qualitativer Sprung im Sinne der Lorenz'schen Fulguration (vgl. Lorenz 1978, S. 16 ff.) auszumachen ist.

Der evolutive Ausbau eines Funktionskreises hängt nun aber jeweils von zahlreichen arttypischen und ökologischen Faktoren ab. Der Umfang erzieherischer Bemühungen, wie wir ihn im Humanbereich kennen, konnte sich nur entwickeln, weil neben der hohen Lernfähigkeit des Menschen auch die Bereitschaft der älteren Generation, zu erziehen und die Bereitschaft der nachwachsenden Generation, sich erziehen zu lassen, evolvierten und dadurch entsprechendes Verhalten – gegebenenfalls auch ohne bewußte Intention – sicherten. Daß diese Entwicklung aber im Rahmen von Kleingruppen, die sich als familiäre Kleingruppen (Mutter, Kind, Geschwister, Vater, weitere Verwandte und Hordenmitglieder) bezeichnen lassen, verlief, ergibt sich einmal aus der mit Rücksicht auf die Nahrungsressourcen ohnehin sehr begrenzten Gruppengröße der vorgeschichtlichen menschlichen Gesellschaft und zum zweiten aus der gegenüber allen Tierarten verstärkten und lang andauernden physiologischen und schließlich auch psychischen Abhängigkeit des menschlichen Säuglings und Kleinkindes von der Mutter bzw. einer die Funktionen der Mutter übernehmenden Person. Es steht stammesgeschichtlich außer Frage, daß die menschliche Erziehung sich auf der Basis der phylogenetischen Abhängigkeit des Kindes von der Mutter entwickelt hat und daß jeder weitere soziale und kognitive Lernprozeß des Kindes, auch in bezug auf den Vater, aus diesem spezifischen Mutter-Kind-Verhältnis hervorgeht und lange im nahen Umkreis dieses Verhältnisses, der sozialen und sonstigen Umwelt der Mutter bleibt. Insofern läßt sich sagen, daß die familiäre Kleingruppe, d. h. eine individualisierte Beziehung zwischen Mutter und Kind und den unmittelbaren Sozialpartnern der Mutter, die phylogenetische Voraussetzung menschlicher Erziehung überhaupt ist.

Die fortdauernde physiologische Abhängigkeit des Kindes von der Mutter, die gleichbleibende Struktur der Lernprozesse, insbesondere aber die mutmaßliche Bedürfnis- und Verhaltensausstattung des Kindes (vgl. das Verhaltensrepertoire des Traglings, B. Hasenstein 1973, S. 20 ff.) lassen es als völlig gesichert erscheinen, daß die familiäre Kleingruppe, wengleich keine verbindliche Auskunft über die genaue Struktur der Familie (Monogamie usw.) bzw. ihre Größe möglich ist, aber auch ontogenetisch die Voraussetzung menschlicher Erziehung ist.

Dies wird auch in der gegenwärtigen Diskussion über die Rolle der Familie in der Erziehung ernstlich nicht bestritten (vgl. U. Lehr 1975, S. 85 ff.). Strittig und im Augen-

blick auch noch nicht exakt entscheidbar ist lediglich, wann eine Ausweitung der familialen Kleingruppe und des engen familialen Erfahrungsraumes vollzogen werden soll und innerhalb welcher Grenzen dem heranwachsenden Kind ein Wechsel der Bezugsperson zugemutet werden kann bzw. soll (vgl. U. Lehr 1974, S. 47 ff.).

Die Feststellung, daß die familiäre Kleingruppe, wie immer sie faktisch und rechtlich strukturiert sein mag, phylogenetisch und ontogenetisch die Voraussetzung von Erziehung ist, erscheint insoweit trivial. Es ergeben sich gleichwohl weitreichende Konsequenzen, wenn man danach fragt, inwieweit durch den kulturellen Wandel die familiäre Kleingruppe verändert worden ist, ob ihre erzieherische Funktion tangiert worden ist und inwieweit sekundäre erzieherische Institutionen (z. B. Kindergarten, Schule) Funktionen der familialen Kleingruppe übernommen haben bzw. zu übernehmen vermögen.

1. Funktionszuwachs und Funktionsverlust der familialen Kleingruppe in der Geschichte

a) Die Funktion der Belehrung

Die Fähigkeit des Menschen, in großem Umfang zu lernen, das Erlernete an die folgende Generation weiterzugeben und dadurch einen sich ständig verstärkenden lernabhängigen Traditionsfluß zu bilden, ist das geschichtlich auffallendste Unterscheidungsmerkmal zwischen den Menschen und anderen Organismen. Diese Fähigkeit, die ja eine spezifische Komponente der menschlichen Erziehung ausmacht, hat nicht nur die Umwelt des Menschen in einem geschichtlich bisher nicht gekannten Tempo verändert, sondern in vielfacher Hinsicht auch auf die menschliche Gesellschaft, auf ihre Struktur und ihre Funktionen, darunter auch auf das Phänomen der Erziehung selbst zurückgewirkt (vgl. Liedtke 1972). Die wichtigste Rückwirkung hängt mit dem kumulierenden Effekt der menschlichen Traditionsbildung zusammen.

Für den erzieherischen Bereich bedeutete dies ohne Zweifel, daß die Komponente der Belehrung zunehmend an Gewicht gewann und entsprechend zunehmend Zeit beanspruchte. Ohne daß diese Rückwirkung der Traditionsakkumulation auf die vorgeschichtliche familiäre Kleingruppe empirisch belegt werden könnte, muß doch davon ausgegangen werden, daß die vorgeschichtliche familiäre Kleingruppe insoweit einen Funktionszuwachs erfuhr, als zunächst allein sie den durch die hohe Lernfähigkeit des Menschen gegebenen Entwicklungsfreiraum bewußt oder unbewußt durch die Weitergabe des angesammelten Wissens, durch die Vermittlung von Wertvorstellungen und durch die Einübung von Verhaltensweisen ausgefüllt hat. Damit ist die familiäre Kleingruppe nicht nur die Basis für die biologische Reproduktion der Gesellschaft, sondern zugleich auch die Basis jeglicher kulturellen Entwicklung.

Eine deutliche Wende dieser Entwicklung hat sich spätestens mit dem Auftreten der Hochkulturen im dritten vorchristlichen Jahrtausend eingestellt. Die Wissensakkumulation hatte den Menschen wohl schon vor ca. 100 000 Jahren im handwerklichen Bereich gezwungen, arbeitsteilig zu verfahren, weil die Kenntnisse und Techniken der Werkzeugherstellung, der Materialbearbeitung (geschäftete und gefaßte Steinwerkzeuge und Spitzen, handliche Geräte aus Elfenbein, Knochen, Horn usw.) schon soweit entwickelt waren, daß nicht jedes Mitglied der Gesellschaft in gleicher Weise alle tradierten Techniken und Kenntnisse zu beherrschen und zu vermitteln in der Lage war (vgl. R. Grahmann 1952, S. 227). Ganz offenkundig war dann mit der Erfindung der Schrift (ca. 3000 v. Chr.) ein Kumulationsniveau erreicht, das innerhalb der Kleingruppe nicht mehr bewältigt werden konnte. Die Erfindung der Schrift hat in den mesopotamischen und ägyptischen Hochkulturen alsbald die Einrichtung institutionalisierten, familienübergreifenden Unterrichts erforderlich gemacht (vgl. C. D. Darlington 1971, S. 108; 116; 145). Natürlich kann nicht gesagt werden, daß die Einrichtung institutionalisierten Unterrichts in den frühen Hochkulturen, zumal dieser Unterricht sich in der gesamten mesopotamischen und ägyptischen Kultur nur auf eine zwar kontinuierlich anwachsende, aber doch relativ kleine Führungsschicht bezog (vgl. H. Brunner 1957, S. 13 ff.), schon zu einer gesellschaftlich relevanten Funktionsveränderung der Familie geführt hat. Dennoch liegt in dieser „Erfindung“ von Schule ein ganz entscheidender Faktor für die Funktionsveränderung der Familie. Denn einmal bedeutet eine gruppenübergreifende Institutionalisierung von Unterricht insoweit eine Funktionsbeschränkung der einzelnen Gruppe, als eben bestimmte Aufgaben an eine andere Institution delegiert werden.

Zum zweiten hat sich die „Erfindung“ von Schule für die Weitergabe und für die Weiterentwicklung des gesamten Traditionsstroms als so vorteilhaft erwiesen, daß der Schule neben der Vermittlung von Lesen und Schreiben schon alsbald weitere Unterrichtsaufgaben delegiert wurden. Schon die Geschichte der mesopotamischen und alt-ägyptischen Schule ist die Geschichte eines unablässig anwachsenden Aufgabenkataloges, die Geschichte eines sich erweiternden Fächerkanons und Stoffplanes (vgl. R. Alt 1966, I, S. 33 ff.).

Diese Entwicklung wird von der antiken griechischen und römischen Schule auf breiterer Basis (vgl. das dichte Netz von Schulen im hellenistischen Mittelmeerraum, Marrou 1957, S. 165 f.) in gewisser Weise wiederholt. In der neuzeitlichen Schule der Industrienationen hat sich diese Entwicklung in ungeheurer Weise beschleunigt. Diese Beschleunigung ist nicht nur an der anschwellenden Stofffülle und dem sich beständig weiter verzweigenden Fächerkanon abzulesen, sondern auch an der kaum zu übersehenden Zahl unterschiedlicher, besonders weiterführender Schultypen und dem Zeitanpruch der Schule (vgl. R. Alt 1963, Bd. I, S. 131 ff.). Der gewachsene Zeitanpruch der Schule zeigt sich anschaulich darin, daß sich die durchschnittliche Schulpflichtzeit im deutschsprachigen Raum in den letzten zweihundert Jahren mehr als verdoppelt hat.

Selbstverständlich kann das zunehmende Gewicht der Schule bei der Vermittlung des tradierten Wissens nicht als Maß des Funktionsverlustes der Familie genommen werden. Denn über weite Strecken hat die Schule Funktionen wahrgenommen, denen die familiäre Kleingruppe zu keinem Zeitpunkt ihrer Entwicklung gewachsen gewesen wäre. Das Tempo der Wissenskumulation macht es zunehmend unwahrscheinlich, daß irgendeine Kleingruppe die Funktionen der Schule übernehmen könnte. Dennoch läßt sich sagen, daß eben wegen der sich beschleunigenden Kumulation des Wissens die familiäre Kleingruppe eine Funktion weitgehend eingebüßt hat, die ursprünglich erst durch sie möglich geworden war, nämlich die Tradierung des kumulierten Wissens.

Der Funktionsverlust in diesem Bereich wird aber deutlicher, wenn man die Konsequenzen bedenkt, die sich aus der auch mit der Wissenskumulation zusammenhängenden Industrialisierung ergeben. Durch die Industrialisierung hat sich die bäuerliche Großfamilie zu einer Kleinfamilie (Kernfamilie) entwickelt. Die Reduzierung der Familie auf die Kernfamilie der Industriegesellschaft bedeutet für das heranwachsende Kind nicht nur eine möglicherweise deutliche Beschränkung der Zahl vertrauter Sozialpartner. Sie bedeutet vielmehr auch eine Restriktion des mit einer größeren Zahl an Sozialpartnern gegebenen größeren Erfahrungsraumes für kognitives und werkzeugtechnisches Lernen.

Die Industrialisierung hat zudem zu einer Trennung von Arbeitsplatz und Familienwohnsitz geführt. Diese Trennung hatte zur Folge, daß zunächst der Vater wegen der außerhäuslichen Tätigkeit faktisch an erzieherischer Einflußmöglichkeit verlor. Vor allem wurde dadurch dem Kind die Möglichkeit beschnitten bzw. in der Regel völlig genommen, den Vater auch in seiner beruflichen Rolle anschaulich zu erfahren und imitatorisch in diesem Bereich von ihm zu lernen. Soweit schließlich auch die Mutter zu außerhäuslicher Tätigkeit gezwungen war bzw. eine solche Tätigkeit aus anderen Gründen übernahm, bedeutete dies selbstverständlich eine weitergehende Restriktion der erzieherischen Möglichkeiten der Familie. Diese Aussage darf wohl als zutreffend gelten, obgleich die außerhäusliche Tätigkeit der Eltern durch berufliche Erfolgsergebnisse bzw. durch spezifische berufliche Erfahrungen selbstverständlich auch positive erzieherische Rückwirkungen haben kann (vgl. U. Lehr 1975², S. 61 ff.).

b) Die Betreuung der emotionalen Bedürfnisse und die sittliche Erziehung

Wie sich im Bereich der Belehrung und des Einübens instrumenteller Fertigkeiten zunächst ein Funktionszuwachs für die familiäre Kleingruppe feststellen ließ, so läßt sich dies auch für den Bereich der Betreuung der emotionalen Bedürfnisse und für die sittliche Erziehung anmerken. Schon der geschichtlich sicher noch junge Zuwachs an Wissen über die physische und psychische Betreuung des Kindes, über Fragen der Verhaltensänderung und der Wertvermittlung bedeutet wenigstens potentiell eine Erweiterung der erzieherischen Möglichkeiten der Familie. Die Betreuung kann bewußter, gezielter und effektvoller erfolgen. Ein Funktionszuwachs ist hier aber auch deswegen

anzunehmen, weil sich parallel zur werkzeugtechnisch bedingten leichteren Sicherung der Minimalexistenz des Menschen auch weitere ästhetische, religiöse, rechtliche, politische und moralische Bedürfnisse zunehmend verselbständigten (vgl. Liedtke 1972, S. 110 ff.).

Soweit sich solche differenzierten Wertvorstellungen entwickelt haben, ist zunächst sicher auch die erzieherische Aufgabe der Familie gewachsen. Eine Reduzierung dieses Funktionszuwachses der Familie hängt wiederum wesentlich mit der Wissenskumulation und speziell mit der Entwicklung der Schule zusammen. Denn aus dem oben beschriebenen größeren Zeitanpruch der Schule folgt, daß der Schüler in jeweils entsprechendem Zeitumfang seiner Familie, dem familiären Erfahrungsraum und der erzieherischen Einflußnahme entzogen ist. Zwar hat es in der Geschichte der Schule immer schon Beispiele gegeben, die belegen, daß die Schule keineswegs nur mit der Vermittlung des kumulierten Wissens befaßt war, sondern sich wie das antike Gymnasium oder die mittelalterliche Klerikerschule auch um die sittliche und emotionale Entwicklung des jungen Menschen kümmerte. Die Regel war dies keineswegs. Die Elementarschulen Griechenlands und Roms berücksichtigten zwar auch musische Momente, aber eine darüber hinausgehende Entwicklung von Wertvorstellungen, insbesondere die sittliche Erziehung waren nicht Gegenstand des Unterrichts. Die Aufgabe wurde diesen Schulen schon deswegen nicht zuerkannt, weil der Lehrer als für diese zentrale Aufgabe nicht hinreichend qualifiziert galt (vgl. Marrou 1957, S. 216).

Auch die elementare Schule der Neuzeit hat diese Funktion weder proklamatorisch noch real durchgängig wahrgenommen. Noch Fr. E. v. Rochow, der Begründer der preußischen Volksschule, befürchtete eine Überforderung der Lehrer, sofern sie auch eine die Vermittlung nützlicher Kenntnisse übersteigende Erziehung übernehmen sollten (Fr. E. v. Rochow 1799, S. 263 ff.).

Der geschichtliche Grund für die Tatsache, daß der allgemeinbildenden Schule des Industriezeitalters in zunehmendem Maße auch die sittliche Erziehung und die emotionale Betreuung des Schülers zugeordnet wurde, liegt vielmehr im wachsenden Zeitanpruch der Schule. Dieser Zeitanpruch machte es erforderlich, daß die Schule die erzieherischen Defizite auszugleichen versuchte, die durch die relativ lange Abwesenheit des Kindes vom Elternhaus entstanden. Diese Entwicklung wurde und wird durch die schon aufgeführte notwendige oder auch gewollte Berufstätigkeit beider Eltern natürlich noch verstärkt. Das berufliche Engagement der Eltern bedeutet selbstverständlich mindestens eine quantitative Einschränkung der erzieherischen Möglichkeiten der Eltern und zwingt der Schule kompensatorische Aufgaben der emotionalen Betreuung und sittlichen Erziehung auf. Die Forderung nach einer Ganztagschule, die neben dem dominierenden Geschäft der Wissensvermittlung insbesondere den emotionalen Bedürfnissen des Schülers stärker Raum geben soll, ist Beleg und zusätzliche Verstärkung jener beschriebenen Entwicklung, die längst auch ihre gesetzgeberischen Konsequenzen bzw. verfassungsrechtlichen Konsequenzen gefunden hat. (Vgl. Schulpflicht, Erziehungsrecht des Staates; gesetzliche Festlegung der Bildungsinhalte usw.)

Es mag sein, daß die Familie durch diese Entwicklung auch neue Funktionen gewinnt (eventuell relativ unbeschwerte Gestaltung der verbleibenden Freizeit usw.), gleichwohl liegt es auf der Hand, daß die Familie im erzieherischen Bereich erheblich an Funktion eingebüßt hat. Geht man davon aus, daß die Erziehung der eigenen Kinder ursprünglich ein elementares Bedürfnis und ein elementares Recht der Eltern darstellt und daß Entfremdung der Menschen darin besteht, daß elementare Bedürfnisse nicht befriedigt und elementare Rechte nicht angemessen wahrgenommen werden können, dann zeichnet sich hier ein Funktionsverlust der familialen Kleingruppe ab, der tiefgreifende Konsequenzen für das Selbstverständnis des Menschen hat.

Eine zusätzliche Komplikation dieser Entwicklung liegt noch darin, daß sich auch hinsichtlich der Möglichkeiten der emotionalen Betreuung und der sittlichen Erziehung eine Wissenskumulation vollzogen hat, und daß der berufliche Lehrer bzw. Erzieher wegen seiner speziellen Ausbildung in der Regel in diesem Bereich über größere Kenntnisse verfügt als die Eltern. Auch deswegen wäre eine Rückverlagerung dieser erzieherischen Funktionen in die Familie durchaus schwierig und nur dann vertretbar, wenn die durch eine Rückverlagerung gewonnenen Vorteile die Nachteile der dort durchschnittlich sicher geringeren erzieherischen Kenntnisse ausgleichen würden.

2. Der Funktionsverlust der familialen Kleingruppe und das Problem der erzieherischen Motivation in den sekundären Erziehungsinstitutionen

Die größte strukturelle Gefahr, die für die Gesellschaft mit den sekundären Erziehungsinstitutionen wie Schulen, Kinderhorten usw. verbunden ist, besteht in dem möglichen Defizit altruistischer Motivation bei den beruflichen Erziehern, Lehrern usw. Es wurde schon gesagt, daß die Evolution von Erziehung nur unter bestimmten artypischen und ökologischen Voraussetzungen möglich war. Zu den notwendigen Voraussetzungen der Evolution des Phänomens Erziehung in allen seinen Merkmalen zählt die Motivation der jeweils älteren Generation, bestimmte Aufgaben zum Vorteil der nachwachsenden Generation zu übernehmen. Wenn nicht motivational gesichert gewesen wäre, daß die elterlichen Maßnahmen zur Ernährung, schließlich zur Pflege, zum Schutz und zur Belehrung des Kindes wenigstens überwiegend zum Vorteil des heranwachsenden Kindes dienten, hätte sich Erziehung niemals evolutiv entwickeln können, sondern hätte zum Untergang der betreffenden Gesellschaft, mindestens aber zum Abbau der entsprechenden Verhaltensmerkmale geführt. Wo immer in der Evolution der Organismen erziehungsanaloge Vorgänge auftreten (vgl. auch die Betreuung der Brut bei staatenbildenden Insekten), sind diese Vorgänge abgesichert durch ein der Form nach altruistisches Verhalten. Schon wegen der mindestens 300 Millionen Jahre vor dem Auftreten des Menschen beginnenden subhumanen Entwicklung von Erziehung muß davon ausgegangen werden, daß auch die Bereitschaft des Menschen, sich um das Wohl der nachfolgenden Generation zu kümmern, eine genetische Grundlage hat. Diese Grundlage wirkt aber keineswegs diffus, sondern offensichtlich mit besonderer Intensität bei persönlicher Elternschaft bzw. bei individueller Bekanntschaft. Deswegen ist die familiäre Kleingruppe auch insoweit die phylogenetische und ontogenetische Voraussetzung von Erziehung, weil in dieser natürlichen Kleingruppe auch die für die Erziehung erforderliche altruistische Motivation am günstigsten gesichert ist. Wegen der Bedeutung dieser motivationalen Komponente ist es ein sehr bedenklicher Mangel, wenn in Arbeiten über mögliche alternative Erziehungsformen (Ganztagsschule, Projekt Tagesmütter, Heimschulen u. a.) die Frage nach der Motivation der Lehrer oder Erzieher nicht gestellt wird (vgl. U. Lehr 1974 und 1975²).

Der kulturelle Wandel, der mit der Einrichtung institutionalisierten Unterrichts vor ca. 5000 Jahren das Prinzip der Arbeitsteiligkeit auch in die Erziehung eingebracht hat, hat auch Konsequenzen für die Sicherung der erzieherischen Motivation. Dabei geht es nicht um die Frage, daß der Lehrer sich wegen der größeren Zahl der zu betreuenden Kinder kaum in angemessener Weise um jedes einzelne Kind kümmern kann. Entscheidend ist vielmehr, daß die berufliche Motivation des Lehrers Gefahr läuft, von nicht-altruistischen Motiven dominiert zu werden. Keineswegs soll vorgegeben werden, als sei die zur Erziehung erforderliche Motivation in der Familie immer gesichert. Aber die berufliche Motivation des Lehrers ist in der Regel in ungleich höherem Maße von Eigeninteressen durchsetzt, von Interessen der eigenen ökonomischen Absicherung, des beruflichen Vorankommens usw. Auch diese Interessen sind zweifellos legitime Interessen. Aber eben diese Interessen können besonders in Konfliktsituationen leicht dominant werden und damit ein pädagogisch angemessenes Verhalten unterlaufen, nicht etwa im Sinne grob unzulässigen Verhaltens – darüber wachen Staat und Gesellschaft –, aber in vielleicht vielen die pädagogische Atmosphäre belastenden Formen mangelnden Engagements, mangelnder Aufmerksamkeit, mangelnder Freundlichkeit, mangelnder Geduld usw. Eben dies ist mit juristischen Maßnahmen nicht zu verhindern. Ein solches motivationales Defizit muß sich aber besonders negativ auswirken, wenn Wissensakkumulation und Leistungsdruck die Aufgabe der Schule ohnehin schon zunehmend belasten und wenn der Lehrer neben der Funktion, die Kinder zu fördern, auch die Funktion der Selektion wahrnehmen muß. In dieser Hinsicht erscheint das Problem einer angemessenen Motivation der Lehrer und Erzieher als das zentrale Problem der Schule und der anderen sekundären Erziehungsinstitutionen. Wenn die menschliche Kulturfähigkeit nicht durch eine hinreichende altruistische Motivation getragen wird, wird sich der Mensch durch eben diese Kulturfähigkeit ruinieren.

3. Pädagogische Konsequenzen

Korrigierende Eingriffe in den umschriebenen komplizierten Entwicklungsablauf können nicht einfach darauf abgestellt sein, bestimmte Entwicklungen wie etwa die Arbeitsteiligkeit im erzieherischen Bereich rückgängig zu machen. Ein solcher Eingriff ist faktisch nicht nur unmöglich, er würde, wäre er möglich, auch bestimmte positive Aus-

wirkungen dieser Entwicklung rückgängig machen, z. B. die große, auch demokratisches Verhalten erst begründende Streuung des Wissens und der kulturellen Werte im engeren Sinne. Aber wenn die Familie tatsächlich die phylogenetische und ontogenetische Voraussetzung von Erziehung und damit auch der gesamten Kulturentwicklung ist, sie aber ihre Funktionen nicht mehr angemessen wahrnimmt, sind gewisse gegenläufige Steuerungsmaßnahmen gleichwohl erforderlich. Eine solche Steuerungsmaßnahme würde zunächst schon darin liegen, nachdrücklich auf die zentrale und dauerhaft durch keine andere Institution zu ersetzende erzieherische Funktion der Familie aufmerksam zu machen. Erzieherisch nicht zu ersetzen ist die Familie deswegen, weil aus anthropologischen Gründen insbesondere die emotionale, aber auch die kognitive Entwicklung des Kindes adäquat nur von einer familialen, d. h. in ihrer Zusammensetzung relativ konstanten Kleingruppe ausgehen kann. Noch weniger ersetzbar ist das ungeheure motivationale Potential, das einer Gesellschaft über die Familien für die Betreuung der nachwachsenden Generation zur Verfügung steht. Dieses Potential in möglichst großem Umfang zu nutzen, ist gesellschaftspolitisch schon aus bloßen ökonomischen Überlegungen geboten.

Familienpolitisch würden diese Überlegungen bedeuten, die erzieherischen Aufgaben soweit als möglich der Familie zu überlassen, dabei aber auch politisch und ökonomisch die Bedingungen zu schaffen, daß die Familie durch hinreichende Präsenz der engsten Bezugspersonen diese Aufgaben erfüllen kann. Weil erwartungsweise die erzieherische Motivation in der Familie immer eher gesichert ist als bei anderen Personen, sollte es die Regel sein, die Lösung bildungspolitischer Probleme zunächst jeweils über die Familie und nicht über sekundäre Erziehungsinstitutionen zu suchen.

Entsprechend müßte auch eine längerfristig angelegte Schulpolitik darauf aus sein, die Funktionen der Schule möglichst nicht zu erweitern. Selbstverständlich wird der Staat über die Schule oder andere Erziehungseinrichtungen sich bereithalten müssen, durch erweiterte Angebote sozial, ökonomisch oder auch charakterlich bedingte erzieherische Defizite der Familie ausgleichen zu können. Insoweit ist auch das Angebot einer Ganztagschule, das schulische Postulat einer „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ (vgl. M. Buber) u. ä. vertretbar. Keineswegs aber wäre es gerechtfertigt, den ohnehin schon umfänglichen Zeitanspruch der Schule, speziell in der Primarstufe und der Sekundarstufe I, d. h. für die 6–14jährigen Schüler, generell und auf Dauer noch in irgendeiner Form zu erhöhen, zumal sich durch solche Funktionserweiterungen staatlicher Institutionen auch die Einstellung der Familie gegenüber den ihr eigentlich zustehenden Aufgaben negativ verändern kann.

Mit Rücksicht auf die Kumulation des Wissens über Erziehung wäre es allerdings erforderlich, die Familie auch hinreichend über ihre erzieherischen Möglichkeiten in Kenntnis zu setzen. Denn selbstverständlich hängt auch der Erfolg altruistischen Verhaltens von der sachlichen Richtigkeit des Verhaltens ab. Bernhard Hassenstein rechnet das Wissen über die Erziehung des Kindes zu den wichtigsten Kenntnissen, über die jedes Individuum zum Vorteil der Gesamtgesellschaft verfügen muß und die insofern im Rangplatz über dem gängigen schulischen oder universitären Fächerkanon stehen (vgl. B. Hassenstein 1973, S. 405, 409, 424). Es ist schwer zu entscheiden, in welcher Form diese Kenntnisse vermittelt werden sollen. In verschiedenen Ländern wird „Erziehungskunde“ bereits als Schulfach angeboten (z. B. in Bayern). Aber schon wegen der Gefahr neuerlicher Funktionserweiterung ist es vermutlich nicht ratsam, diese Aufgabe als neues Fach „Erziehungskunde“ der Schule zu übertragen, wohl auch nicht, wenn andere Fächer entsprechend gekürzt werden. Vermutlich ist im Schulalter das entsprechende Interesse auch nicht sehr ausgeprägt vorhanden. Zwar sollte mit Rücksicht auf eine möglichst breite Streuung dieser Fragenkomplex auch in der Sekundarstufe I oder II – möglichst fachübergreifend – angesprochen werden. Darüber hinaus wäre es aber wohl eher zu empfehlen, über publizistische Mittel die Bedeutung solcher Kenntnisse bewußt zu halten und über Fortbildungskurse u. ä. für Brautleute und junge Familien für ein differenziertes Angebot Sorge zu tragen.

Literaturverzeichnis:

- R. Alt 1966, Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte, Bd. I, Berlin
- H. Brunner 1957, Altägyptische Erziehung, Wiesbaden

- C. D. Darlington 1971, Die Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft, Düsseldorf, Wien
- R. Grahmann 1952, Urgeschichte der Menschheit, Stuttgart
- B. Hassenstein 1973, Verhaltensbiologie des Kindes, München, Zürich
- U. Lehr 1974, Die Rolle der Mutter: Sozialisation des Kindes, Darmstadt
- Ü. Lehr 1975², Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß, Berlin, Köln, München
- M. Liedtke 1972, Zur Funktion von Erziehung in der Gesellschaft, in: Pädagogische Rundschau, H. 2, 1972, S. 106–126
- M. Liedtke 1976², Evolution und Erziehung, Göttingen
- K. Lorenz 1978, Vergleichende Verhaltensforschung, Wien, New York
- H. J. Marrou 1957, Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum
- Fr. E. v. Rochow 1799, Erziehung und Schule, in: Jahrbücher der Preußischen Monarchie, Bd. 2, S. 263–265; abgedruckt in: Fr. E. v. Rochows sämtliche pädagogische Schriften, hrsg. von Fr. Jonas und Fr. Wienecke, Berlin 1909, Bd. III, S. 170–174

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 1977

Band/Volume: [1977](#)

Autor(en)/Author(s): Liedtke Max

Artikel/Article: [Die Erziehung in der familialen Kleingruppe und das Problem des kulturellen Wandels 69-75](#)