

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

Erziehung

Arnd-Michael Nohl
BÜRGER ERZIEHEN?

Dominik Farrenberg · Selma Haupt
ERZIEHUNG ZWISCHEN
KRISENHAFTIGKEIT,
NOTWENDIGKEIT UND
SOZIALER TATSACHE

Vincent Streichbahn
BÜRGERLICHE GESELLSCHAFT
UND DIE ERZIEHUNG DER FRAU

Nikolaus Meyer · Elke Alsago
ERZIEHUNG IN DER KRISE?


Phillip Wagner
SCHULE, JUGEND UND
DIE ERZIEHUNG
ZUR DEMOKRATIE NACH 1968

Volker Sommer
PERSPEKTIVEN DER
EVOLUTIONÄREN
ANTHROPOLOGIE

Jana Heinz
DIGITALE BILDUNG
ALS DYSTOPIE

APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE
FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung  DAS PARLAMENT



Erziehung

APuZ 52/2025

ARND-MICHAEL NOHL

BÜRGER ERZIEHEN?

In dem Moment, in dem politische Akteure nicht nur Orientierungen anbieten, indem sie beispielsweise für ihre politische Position werben, sondern diese Orientierungen sanktionsbewehrt zumuten, schlägt politische Bildung in Erziehung um.

Seite 04–09

DOMINIK FARRENBURG · SELMA HAUPT

ERZIEHUNG ZWISCHEN KRISENHAFTIGKEIT, NOTWENDIGKEIT UND SOZIALER TATSACHE

In heutigen Diskussionen über das Aufwachsen von Kindern wird der Begriff „Erziehung“ häufig vermieden. Oft rücken Fragen von Bildung und Teilhabe an seine Stelle. Dadurch besteht die Gefahr, dass die Erziehungspraxis der Diskussion und Kritik entzogen wird.

Seite 10–15

VINCENT STREICHHAHN

BÜRGERLICHE GESELLSCHAFT UND DIE ERZIEHUNG DER FRAU

Auseinandersetzungen um die Erziehung der Frau wurden im 18. und 19. Jahrhundert zu einem politischen Schauplatz, an dem das Verhältnis der Frau zur Gesellschaft verhandelt wurde. Vertreterinnen der Frauenbewegung nutzten Bildung als Hebel der Selbstermächtigung.

Seite 16–21

NIKOLAUS MEYER · ELKE ALSAGO

ERZIEHUNG IN DER KRISE?

Unter den gegenwärtigen strukturellen Defiziten der Sozialen Arbeit droht Erziehung zur Routine zu verkommen. Gewalt und verletzendes Verhalten sind Kennzeichen dieser Krise. Notwendig ist eine Repolitisierung, die Freiheit und demokratische Verantwortung sichert.

Seite 22–27

PHILLIP WAGNER

SCHULE, JUGEND UND DIE ERZIEHUNG ZUR DEMOKRATIE NACH 1968

Erziehung spielte nach 1968 eine widersprüchliche Rolle in der bundesdeutschen Demokratie. Jugendliche sollten Kritik und Engagement lernen. Gleichzeitig versuchten unterschiedliche Gruppen, die Aneignung demokratischen Denkens und Handelns akribisch zu kontrollieren.

Seite 28–33

VOLKER SOMMER

PERSPEKTIVEN DER EVOLUTIONÄREN ANTHROPOLOGIE

Die gängige Annahme der Bindungstheorie lautet: Ohne sichere Mutter-Kind-Bindung ist keine gesunde psychosoziale Entwicklung möglich. Diese Vorstellung ist evolutionsbiologisch überholt, kulturell einseitig und im Hinblick auf die frühkindliche Pädagogik problematisch.

Seite 34–39

JANA HEINZ

DIGITALE BILDUNG ALS DYSTOPIE

In öffentlichen Debatten wird die Digitalisierung im Bildungsbereich häufig als Dystopie dargestellt. Doch durch die pauschale Problematisierung digitaler Technologien vollzieht sich ein Rückzug aus dem pädagogischen Verantwortungsraum.

Seite 40–45

EDITORIAL

„Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ Diese Frage warf Immanuel Kant in seinem Werk „Über Pädagogik“ auf und verwies damit auf ein zentrales Dilemma der Erziehung: das komplizierte Verhältnis von Autonomie und Lenkung. Wie viel Steuerung braucht Freiheit – und wie viel Freiheit verträgt Erziehung? Wer erzieht, bewegt sich in einem Spannungsfeld, in dem Souveränität und das Setzen von Grenzen unauflösbar miteinander verschränkt sind.

Abseits von Elternhaus und Schule ruft der Begriff „Erziehung“ oft negative Konnotationen und mitunter sogar wütenden Widerspruch hervor – insbesondere dann, wenn der Eindruck entsteht, der Staat wolle die Bürgerinnen und Bürger zu einem bestimmten Verhalten bewegen. Ein prominentes Beispiel aus jüngerer Zeit sind die staatlichen Interventionen zur Pandemiebekämpfung, die von Teilen der Bevölkerung als Erziehungsmaßnahmen gedeutet wurden – entsprechend groß war die Ablehnung. Ähnliche Debatten entzündeten sich um Themen wie Fleischkonsum, geschlechtergerechte Sprache, Rauchen oder Böllern.

Positiver wird dagegen das Konzept der Bildung wahrgenommen, das eng mit dem der Erziehung verknüpft ist. Diese Verbindung zeigt sich schon darin, dass die Begriffe *education* im Englischen und *éducation* im Französischen beide Bedeutungen vereinen. Während Bildung im Deutschen allgemein als Teil eines Selbstentfaltungsprozesses verstanden werden kann, wird mit Erziehung ein von außen vorgegebener Weg assoziiert. Dieser Weg basiert auf bestimmten Prinzipien und Idealen, die in einer Gesellschaft als wünschenswert gelten und auch vom Staat über Gesetze und Institutionen geprägt werden. Dass damit Risiken staatlicher Bevormundung einhergehen, liegt auf der Hand. Die Beiträge dieser Ausgabe, die sich mit den politischen, gesellschaftlichen und historischen Dimensionen von Erziehung auseinandersetzen, wurden von der Redaktion im Rahmen eines Call for Papers aus zahlreichen Einsendungen ausgewählt.

Lorenz Abu Ayyash

BÜRGER ERZIEHEN?

Erwachsene als Adressaten von Orientierungszumutungen

Arnd-Michael Nohl

„Es ist ernst. Nehmen Sie es auch ernst.“⁰¹ Mit diesen Worten unterstrich Angela Merkel in ihrer außergewöhnlichen Fernsehansprache am 18. März 2020, zu Beginn der Coronapandemie, nicht nur deren Bedeutung; die damalige Bundeskanzlerin mutete ihren „Mitbürgerinnen und Mitbürgern“ auch eine für die Pandemiebekämpfung zentrale Orientierung zu: Niemand sollte die Pandemie auf die leichte Schulter nehmen.

Man kann eine solche Zumutung von Orientierungen, wenn sie nachhaltig und sanktionsbewehrt ist, als Erziehung begreifen. Wenn man zudem bedenkt, mit welchem Nachdruck die Bundesregierung immer wieder dazu ermahnt hat, sich an die Pandemiemaßnahmen zu halten, wird klar: Wir haben es hier mit einem besonderen Fall von „Massenerziehung“ durch politische Akteure zu tun.⁰²

Üblicherweise gehen Gesellschaft und Wissenschaft davon aus, dass nur Kinder und Jugendliche erzogen werden. Zugleich gilt Erziehung vielen als pädagogischer Prozess, der Menschen mündig machen soll.⁰³ Mit diesem normativen Zuschnitt wird Erziehung jedoch darauf reduziert, Menschen dazu zu befähigen, selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln. Dadurch geraten viele Erziehungsprozesse, die ganz andere Ziele haben – beispielsweise Fairness, Gehorsam oder Achtsamkeit –, aus dem Blick. Auch die Erziehung von Erwachsenen wird dann tabuisiert, sei es im wissenschaftlichen Diskurs oder in der pädagogischen Praxis, denn Erwachsene gelten per se als mündig.

Verlässt man diesen normativen Rahmen, lässt sich der Erziehungsbegriff – wie im Corona-Beispiel angedeutet – als eine Zumutung von Orientierungen verstehen. Damit sind Handlungsweisen und Haltungen gemeint, die man sich zur Gewohnheit machen soll. Solche Orientierungen reichen von der Aufforderung, bei Tisch gerade zu sitzen, bis hin zur Orientierung an Fleiß, Gerechtigkeit oder eben an verantwortungsvollem

Verhalten im Rahmen der Pandemiebekämpfung. Diese Orientierungen werden zugemutet, weil man erwartet, dass die so Erzogenen entsprechende Handlungsweisen nicht von selbst an den Tag legen.

Eine Orientierung zuzumuten, impliziert aber auch, den Adressat*innen zuzutrauen, die gewünschte Haltung anzunehmen. Eine Orientierungszumutung wird nachhaltig, wenn sie wiederholt oder kontrolliert wird, ob sie Wirkung zeigt. Dabei spielt auch die Ankündigung von Belohnungen oder Bestrafungen, also Sanktionen, eine Rolle. Diese nachhaltige und sanktionsbewehrte Zumutung von Orientierungen unterscheidet Erziehung im Übrigen von Bildung. Denn bei Bildung geht es um ein Angebot von Orientierungen, anhand dessen diejenigen, die sich bilden, eigenständig Orientierungen entfalten.⁰⁴ Legt man einen solchen nicht-normativen Erziehungsbegriff zugrunde, lässt sich zeigen: Auch erwachsenen Bürger*innen werden Orientierungen zugemutet – und das nicht nur in totalitären „Erziehungsstaaten“,⁰⁵ sondern auch in freiheitlichen Demokratien.⁰⁶

Da der vorgeschlagene Erziehungsbegriff den expliziten Absichten der Erziehenden keine besondere Bedeutung beimisst, ist es irrelevant, ob sie erziehen wollen oder das, was sie tun, als Erziehung begreifen. Verwendet man den Begriff der Erziehung somit als Beobachtungskategorie, lassen sich drei Bereiche der Erwachsenen-erziehung in der repräsentativen Demokratie empirisch herausarbeiten und ihr Für und Wider diskutieren: Demokratieverziehung, Gemeinwohlerziehung und politische Erziehung.

DEMOKRATIEERZIEHUNG

In politischen Kontexten wird in Deutschland in der Regel nicht von Erziehung, sondern von politischer Bildung gesprochen. Wenn der Staat hierfür verantwortlich ist, beispielsweise in all-

gemeinbildenden Schulen oder der Erwachsenenbildung, wird diese seit den 1980er Jahren vom Beutelsbacher Konsens geprägt: Demnach darf niemandem eine bestimmte politische Ansicht aufgezwungen werden (Überwältigungsverbot). In der pädagogischen Veranstaltung müssen die unterschiedlichen, auch kontroversen Perspektiven, die in der Gesellschaft existieren, von der Lehrperson zur Sprache gebracht werden (Kontroversitätsgebot). Zudem sollen die Teilnehmer*innen dazu befähigt werden, sich eine eigene Meinung zu bilden (Teilnehmerorientierung).⁰⁷

Doch Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot werden durch die demokratische Grundordnung selbst begrenzt. Das „pluralistische Gesellschaftsmodell“, das der politischen Bildung zugrunde liegt, ist eine „Tabuzone, die aus dem Raum, der für den Widerspruch und den Konflikt freigegeben ist, ausgeklammert“ bleibt.⁰⁸ Dies wird schon im Schulunterricht deutlich, für den die Kultusministerkonferenz vorsieht, dass Lehrer*innen es „keinesfalls unkommentiert oder unreflektiert lassen“, wenn Schüler*innen „in einer Diskussion Standpunkte äußern, die mit der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und den Menschenrechten nicht vereinbar sind“.⁰⁹

Noch prägender ist eine solche Demokratieerziehung in den – nomen est omen – Orientierungskursen, an denen Neueinwander*innen und

Geflüchtete teilnehmen müssen.¹⁰ Zwar kommt hier auch die politische Bildung zum Zuge, doch werden den Kursteilnehmer*innen ansonsten recht direktiv demokratische Orientierungen zugemutet. Denn dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geht es unter anderem um „affektive Lernziele“, zu denen „eine positive Bewertung und Unterstützung der Demokratie und der Grundrechte im Grundgesetz“ gehören.¹¹ Untersucht man die einschlägigen Kursbücher, so fällt nicht nur die intensive Behandlung des Nationalsozialismus auf, sondern auch, wie viel Wert darauf gelegt wird, die Kursteilnehmer*innen mit politischer Kontroversität zu konfrontieren und ihnen zugleich die hohe Bedeutung des Kompromisses zu verdeutlichen.¹²

In Zeiten, in denen es keineswegs mehr selbstverständlich ist, dass Bürger*innen die repräsentative Demokratie befürworten, werden allerdings nicht mehr nur diejenigen zu Adressat*innen von Demokratieerziehung, die neu in der Gesellschaft ankommen, wie Jugendliche und Einwander*innen. Auch bei alteingesessenen, erwachsenen Gesellschaftsmitgliedern vertraut der Staat nicht (mehr) ausschließlich der politischen Bildung, also der zwanglosen Überzeugungskraft, die die Praxis kontroverser Diskussionen entfalten und damit die Demokratie fördern soll. Vielmehr unterstützt die Bundesregierung mit ihrem Programm „Demokratie leben!“ die „Arbeit gegen jede Form von Menschen- und Demokratiefeindlichkeit“.¹³ Dass es hierbei auch um Erziehung zur Demokratie geht, wird insbesondere in der sogenannten Extremismusprävention sichtbar, die unter anderem auf die „Deradikalisierung“ ehemaliger Strafgefangener zielt.¹⁴ Die politische Bildung droht so, „in Richtung einer Erziehungslogik umcodiert“ zu werden, wenn sie – wie hier – Bürger*innen Demokratiedefizite unterstellt und sich Diskursen

01 Fernsehansprache von Bundeskanzlerin Angela Merkel, Pressemitteilung vom 18. März 2020, www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/2020/rede-kanzlerin.pdf?__blob=publicationFile&v=6.

02 Klaus Prange/Gabriele Strobel-Eisele, *Die Formen des pädagogischen Handelns*, Stuttgart 2015, S. 207.

03 Vgl. Nicole Welter/Heinz-Elmar Tenorth, *Entgrenzung des Erziehungsbegriffs*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 1/2022, S. 15–23.

04 Vgl. Arnd-Michael Nohl, *Erziehende Demokratie*, Wiesbaden 2022, S. 5f.

05 Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten*, Weinheim 1998.

06 Vgl. Nohl (Anm. 4).

07 Vgl. Hans-Georg Wehling, *Konsens à la Beutelsbach?*, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?*, Bonn 2016, S. 19–27.

08 Tilman Grammes, *Kommunikative Fachdidaktik*, Opladen 1998, S. 244f.

09 Kultusministerkonferenz, *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 i. d. F. vom 11.10.2018, S. 5.

10 Vgl. Johannes Drerup/Douglas Yacek, *Demokratische Bildung und die Grenzen des politischen Streits*, in: *Journal für politische Bildung* 3/2020, S. 18–23, hier S. 19.

11 Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*, Nürnberg 2017.

12 Vgl. Nohl (Anm. 4), S. 145–148.

13 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, *Das Bundesprogramm „Demokratie leben!“ Anlage zur Förderrichtlinie zur Gewährung von Zuwendungen für Maßnahmen zur Stärkung von Vielfalt, Toleranz und Demokratie*, in: *Gemeinsames Ministerialblatt* 53/2024, S. 1170.

14 Ebd., S. 1176.

der Inneren Sicherheit andient.¹⁵ Aus pluralen Orientierungsangeboten werden dann eindeutige Orientierungszumutungen.

GEMEINWOHLERZIEHUNG

Die demokratische Verfassung des Staates ist offenbar „auf entgegenkommende Überzeugungen und Lebensformen der Bürger angewiesen“.¹⁶ Aber auch einzelne Gesetze und Verordnungen bedürfen, soweit ihre Einhaltung nicht minutiös überwacht werden kann, der Bereitschaft der Bürger*innen, sich an sie zu halten. Dieses regelkonforme Verhalten überlässt der Staat allerdings nicht dem Zufall. Die Mülltrennung beispielsweise ist zwar bis ins kleinste Detail verrechtlicht, lässt sich aber kaum kontrollieren. Daher versuchen die Kommunen bzw. die von ihnen beauftragten Unternehmen, die Bürger*innen mit Informationen zu überzeugen, sie zu ermahnen und ihnen bisweilen auch Feedback zu geben, indem sie falsch befüllte Mülltonnen markieren.

Dieses „edukatorische Staatshandeln“¹⁷ lässt sich auch im Straßenverkehr beobachten. Schon in der Fahrschule werden die Fahranfänger*innen zu ständiger Vorsicht und gegenseitiger Rücksichtnahme ermahnt (§1 StVO). Mit dem „Führerschein auf Probe“ wird ihnen anschließend eine – durchaus empirisch begründete – Anfälligkeit für diesbezügliche Defizite unterstellt. Dass bei gravierenden Regelverletzungen den Fahrer*innen eine Nachschulung auferlegt wird, in der die Zumutung von Orientierungen („defensiv fahren!“) die Vermittlung von Wissen und Können dominiert, zeigt: Diese Verkehrserziehung ist nachhaltig und sanktionsbewehrt.¹⁸

Umwelt- und Verkehrserziehung können als Ausprägung der Gemeinwohlerziehung begriffen werden, da hier Orientierungen zugemutet werden, die bereits beschlossenen Gesetzen entsprechen, also dem gesellschaftlichen Konsens oder zumindest dem Willen der Mehrheit. Gemein-

wohlerziehung zielt nicht nur auf diejenigen, die diese Gesetze ablehnen. Sie ist auch ein Mittel, um die unterstellte, mögliche oder tatsächlich gegebene Kluft zwischen den Überzeugungen williger Bürger*innen und ihrem alltäglichen Handeln zu verringern.

Dies gilt auch für einen Bereich der Gemeinwohlerziehung, der nicht mit einzelnen Gesetzen, sondern mit der demokratischen Verfassung des Staates zu tun hat: die rassismuskritische Erziehung. Sie richtet sich weniger an Menschen, die gefestigte rassistische Einstellungen haben und diese auch offen zeigen. Vielmehr geht es um jene, die jeglichen Rassismus von sich weisen würden, aber gleichwohl auf rassistische Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zurückgreifen, weil diese in der Gesellschaft etabliert sind und stillschweigend akzeptiert werden.

Aufschlussreich sind universitäre Lehrveranstaltungen, in denen Studierende nicht nur mit der Theorie der Rassismuskritik vertraut gemacht werden, sondern in Einzelfällen nachdrücklich dazu angehalten werden, sich diese Perspektive zu eigen zu machen.¹⁹ Denn dort zeigt sich in besonderer Schärfe ein Problem, das allen Formen der Erwachsenenenerziehung innewohnt: Indem die Dozent*innen den Teilnehmer*innen Orientierungen zumuten, fügen sie sich in das ohnehin in solchen Settings herrschende hierarchische Verhältnis ein und nutzen dieses für erzieherische Zwecke. Auf die sich daraus ergebenden Gefahren einer Bevormundung wird noch einzugehen sein.

Ohne den erzieherischen Gestus aufzugeben, der zwar nicht explizit formuliert wird, lässt sich das rassismuskritische Anliegen auch in Sachbüchern artikulieren. Beispiele hierfür sind „Exit Racism – Rassismuskritisch denken lernen“ von Tupoka Ogette oder „Der weiße Fleck. Eine Anleitung zu anti-rassistischem Denken“ von Mohamed Amjahid – beide Bücher sind mittlerweile Bestseller. Angesichts ihrer direktiven Art kann man sie kaum noch als Ratgeber im engeren Sinne bezeichnen. Hier finden sich nicht nur fünfzig als klare Aufforderungen formulierte „Lifestyle-Tipps für Süßkartoffeln“²⁰ und solche, die es – das heißt rassismuskritische Weiße – erst noch wer-

¹⁵ Thomas Höhne, Resiliente Demokratie durch Bildung oder Erziehung?, in: Caroline Bossong et al. (Hrsg.), Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern, Bonn 2022, S. 69–94, hier S. 79.

¹⁶ Stefan Huster, Grundfragen staatlicher Erziehungsambitionen, in: Eva Schumann (Hrsg.), Das erziehende Gesetz, Berlin–New York, S. 193–225, hier S. 193.

¹⁷ Jörn Lüdemann, Edukatorisches Staatshandeln, Baden-Baden 2004.

¹⁸ Vgl. Nohl (Anm. 4), S. 159–164.

¹⁹ Vgl. Arnd-Michael Nohl, Dekolonisierung zwischen politischer Erziehung und praxeologischer Bildung, in: Tertium Comparationis 2/2024, S. 124–140.

²⁰ Vgl. Mohamed Amjahid, Der weiße Fleck. Eine Anleitung zu antirassistischem Denken, München 2021.

den wollen. Auch werden die Leser*innen auf ihrem schwierigen Weg durch die Untiefen des eigenen Rassismus begleitet, zugleich aber immer wieder ermutigt, sich ihm zu stellen.²¹ Diese Orientierungszumutungen werden jedoch dadurch abgefedert, dass die Leser*innen das Buch jederzeit beiseitelegen können.

POLITISCHE ERZIEHUNG

Dass hierarchische Beziehungen für die Erziehung von Erwachsenen nicht nur genutzt, sondern auch gefestigt werden, gilt ebenso für den dritten Bereich, die politische Erziehung. Während die Gemeinwohlerziehung dort greift, wo bereits kollektiv bindende Entscheidungen – als Kernelement von Politik – und damit entsprechende Regeln vorliegen, kann es bei der Vorbereitung solcher Entscheidungen, die in einem Kollektiv (etwa in Deutschland) gelten sollen, zur politischen Erziehung kommen.²²

Die eingangs zitierte Fernsehansprache der Bundeskanzlerin lässt sich als Beispiel für politische Erziehung interpretieren, schließlich zielte Merkel darauf ab, dass die Bevölkerung Kontaktbeschränkungen, Schulschließungen etc. befürwortet. Nachdem die entsprechenden Gesetze und Verordnungen in den Parlamenten verabschiedet worden waren, übten sich die politisch Verantwortlichen dann aber in Gemeinwohlerziehung.²³

Die politische Erziehung zu Beginn der Pandemie war auf ein sehr spezifisches Thema beschränkt, dessen Bedeutung zudem vorübergehend zu sein versprach. In der Geschichte der Bundesrepublik gab es jedoch Versuche politischer Erziehung, die von langfristigerem Einfluss waren: Politische Parteien änderten in Politikbereichen, die für die Weltanschauung ihrer Anhänger*innen von zentraler Bedeutung erschienen, ihre Richtung. Um diese Kehrtwenden zu ermöglichen, mutete das Führungspersonal der Parteien ihren Mitgliedern und Anhänger*innen

neue politische Orientierungen nachhaltig und sanktionsbewehrt zu.

Neben der Wende zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat, die die SPD mit „Hartz IV“ vollzog, finden sich herausgehobene Beispiele politischer Erziehung auch bei Bündnis 90/Die Grünen und der CDU.²⁴ Angesichts des Genozids von Srebrenica 1995 forderte Joschka Fischer, die damalige Führungsfigur der Grünen, seine Partei dazu auf, den pazifistischen Kurs (der bis zu Forderungen nach der Demilitarisierung der Bundeswehr reichte) zu verlassen. Stattdessen sollten die Grünen künftig friedensschaffende, mithin kriegerische Einsätze der Bundeswehr befürworten.

Hier ging es nicht um irgendeine politische Frage, sondern um einen „Identitäts- und Orientierungswandel“, stammten doch viele Grüne aus der Friedensbewegung.²⁵ Diese neue Orientierung, die Bundeswehr als legitimes Mittel friedensschaffender Außenpolitik zu nutzen, mutete Fischer den Grünen bis hin zum Bielefelder Sonderparteitag 1999 nicht nur nachhaltig, sondern auch sanktionsbewehrt zu: Neben dem ideellen Lohn, wirkungsvoll gegen Völkermord zu agieren, stand auch der Verlust der Regierungsfähigkeit im Raum. Wie erfolgreich dieser politische Erziehungsprozess war, lässt sich nicht nur an der Haltung von Bündnis 90/Die Grünen im späteren Afghanistankrieg, sondern auch zur militärischen Hilfe für die Ukraine ablesen.

Kaum weniger radikal war der Kurswechsel, den Angela Merkel mit der Öffnung der Grenzen in der Nacht auf den 5. September 2015 einschlug. Dies geschah nach vielen Jahren, in denen Zufluchtsuchende aufgrund der maßgeblich von der CDU betriebenen Grundgesetzänderung von 1993 kaum noch Asyl in Deutschland erhalten konnten. Nicht nur den CDU-Anhänger*innen, sondern der ganzen Bevölkerung stellte die Bundeskanzlerin es hinfort anheim, Geflüchtete willkommen zu heißen, anstatt sie als Illegale zu diffamieren. Ähnlich wie zuvor Joschka Fischer setzte sie für diese Orientierungszumutung all ihr symbolisches Kapital ein, ermutigte die Bürger*innen („Wir schaffen das.“), drohte aber auch („Wenn wir jetzt anfangen, uns noch entschuldigen zu müssen dafür, dass wir in Notsituationen ein freundliches Gesicht zeigen, dann ist das nicht

²¹ Vgl. Tupoka Ogette, *Exit Racism – Rassismuskritisch denken lernen*, Münster 2023.

²² Vgl. Armin Nassehi, *Der Begriff des Politischen und die doppelte Normativität der „soziologischen“ Moderne*, in: ders./Markus Schroer (Hrsg.), *Der Begriff des Politischen*, Baden-Baden 2003, S. 133–169, hier S. 165.

²³ Denise Klinge/Arnd-Michael Nohl/Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes – Erziehung Erwachsener in der Corona-Pandemie*, Wiesbaden 2023.

²⁴ Vgl. Nohl (Anm. 4), S. 19–96.

²⁵ Michael Schwab-Trapp, *Kriegsdiskurse*, Opladen 2002, S. 178.

mein Land.“)²⁶ Erleichtert wurde ihr dies durch die bürgerlich-konservative Presse wie „Bild“, „Welt“ und „FAZ“, die in diesem Jahr auf subtile Weise ihren Leser*innen asylfreundliche Orientierungen zumutete, empathiegeladene Fluchtgeschichten veröffentlichte und rassistische Proteste als Ausdruck von „Dunkeldeutschland“ (so der damalige Bundespräsident Joachim Gauck) verurteilte.

Und doch war Merkel weniger erfolgreich als Fischer. Viele Wähler*innen wandten sich der AfD zu. Auch innerhalb der CDU setzten sich letztlich die Asylgegner*innen durch. Merkel erging es damit ähnlich wie zuvor Bundeskanzler Gerhard Schröder: Seine Kehrtwende zum aktivierenden Wohlfahrtsstaat hatte zu Abspaltungen von der SPD geführt und, viele Jahre später, zu einer Abkehr von „Hartz IV“.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob solche Versuche politischer Erziehung, die sich auf zentrale Komponenten der Weltanschauung von Parteianhänger*innen richten, nicht gerade in Regierungszeiten besonders riskant sind. Während Joschka Fischer und seine Mitstreiter*innen in der Opposition genügend Zeit und Raum hatten, ihre Orientierungszumutungen zu untermauern, vollzogen sich die Kehrtwenden der SPD und CDU innerhalb weniger Tage bis Wochen. Zudem macht es einen Unterschied, ob ein informeller Parteiführer wie Fischer oder ein Regierungsoberhaupt, das von vornherein aus einer hierarchischen Position heraus mit den Bürger*innen kommuniziert, politisch erzieht.

BEVORMUNDUNGSVERDACHT

Erziehung stiftet immer ein hierarchisches, asymmetrisches Verhältnis zwischen Erziehenden und Erzogenen oder macht sich dieses zunutze. Orientierungszumutungen setzen sich daher über die Mündigkeit hinweg, die Erwachsenen zugeschrieben wird. Dies mag in hierarchischen Kontexten – beispielsweise in einem Betrieb oder in der Armee – noch als Ausnahme toleriert werden. Die Erziehung von Erwachsenen im demokratischen Staat erscheint hingegen als grundsätzlich illegitim. Denn die Demokratie lebt unter ande-

rem von der Auseinandersetzung um das bessere Argument. Diese Auseinandersetzung sollte idealerweise auf Augenhöhe geführt werden. In dem Moment aber, in dem politische Akteure nicht nur Orientierungen anbieten (etwa für ihre politische Position werben), sondern diese Orientierungen zumuten, schlägt politische Bildung in Erziehung um, und das Verhältnis zu den Bürger*innen wird asymmetrisch. Dann bleiben den so erzogenen Bürger*innen „letztlich eine mehr oder minder unfreiwillige Unterwerfung (...) unter externe, vorab definierte Normen, Regeln und Zielsetzungen, über die nicht mehr offen diskutiert wird, oder der Ausschluss aus dem Konsens-Kollektiv.“²⁷

Orientierungszumutungen für erwachsene Bürger*innen stehen also per se unter dem Verdacht der Bevormundung. Der Eindruck, durch Erziehung bevormundet zu werden, verstärkt sich noch, wenn die erzieherischen Anstrengungen politischer Akteure – von der politischen Erziehung über die Gemeinwohl- bis zur Demokratieerziehung – über das hinausgehen, was von den Bürger*innen legitimerweise erwartet werden darf: sich, soweit sie keinen zivilen Ungehorsam ausüben wollen, an die demokratisch geschaffene Rechtsordnung und die Gesetze zu halten – unabhängig von ihren Einstellungen und Haltungen zu einzelnen Regeln (von Steuern bis zum Straßenverkehr). Die diskutierten Beispiele für Erziehung gehen denn auch weit über das hinaus, was man tun und lassen soll. Denn oftmals geht es nicht nur darum, sich die Mülltrennung oder demokratische Verfahren zur Gewohnheit zu machen. Vielmehr drängt der erzieherische Gestus darauf, dass sich die Bürger*innen aus innerer Überzeugung an den gewünschten Handlungspraktiken beteiligen. Sie sollen also auch wollen, wozu sie eigentlich nur von Rechts wegen verpflichtet sind. Damit wird die für den säkularisierten Staat eigentlich charakteristische „Trennung von Moral(-ität) und Recht (...) durch das Bindeglied ‚Erziehung‘ (...) aufgehoben“.²⁸

Das Gefühl, als erwachsene Bürger*innen durch erzieherische Interventionen bevormundet zu werden, kann sich, so ist zu vermuten, so stark in den Vordergrund drängen, dass die Sache, um derentwillen erzogen wird, zweitrangig erscheint.

²⁶ Vgl. Arnd-Michael Nohl/Barbara Pusch, „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 3/2017, S. 324–344.

²⁷ Höhne (Anm. 15), S. 81.

²⁸ Ulrich Binder, Die Pädagogisierung des Rechts, in: Zeitschrift für Pädagogik 3/2014, S. 409–427, hier S. 413.

Die Abwehr gegen Bevormundung wandelt sich dann in eine Widerstandsreaktion, die ungeachtet der Frage, ob die zugemuteten Orientierungen und die mit ihnen verknüpften staatlichen Regeln nicht doch sinnvoll sind, zu deren Ablehnung führt. Aus der Auseinandersetzung um die Sache wird so ein Kampf um den Umgang miteinander. Dieses Gefühl, bevormundet zu werden, ist sicherlich nicht der einzige Faktor für die Hinwendung von Teilen der Bevölkerung zu populistischen oder rechtsextremen Parteien, könnte aber durchaus zu ihr beitragen.

WER SOLLTE WO ERZIEHEN?

Trotz dieses Bevormundungsverdachts sind sich viele Klassiker der politischen Theorie einig, „ein freiheitlich-demokratischer Staat habe die Bürger, die er braucht, zu erziehen“.²⁹ Manche politischen Akteur*innen mögen ihnen darin folgen. Erziehung erscheint dann gleichsam als probate Antwort auf das Böckenförde-Diktum: „Der freiheitliche, säkularisierte Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann.“³⁰ Denn was sich durch Rechtssetzung nicht erzwingen lässt, könne augenscheinlich durch Erziehung bewerkstelligt werden, die in der Kindheit beginnt, im Erwachsenenalter aber nicht aufhört.

Falls man trotz der angeführten Bedenken der Ansicht ist, dass auch erwachsene Bürger*innen erzogen werden müssen, lohnt es sich, darüber nachzudenken, wie dies vonstattengehen sollte. Wie kann verhindert werden, dass sich Bürger*innen angesichts von Orientierungszumutungen nur zwischen der Skylla der Bevormundung und der Charybdis der Selbstexklusion aus dem „Konsens-Kollektiv“ entscheiden müssen?³¹

Zuallererst müsste es der Staat vermeiden, selbst zur „Erziehungsagentur“ zu werden.³² Denn wenn der Staat erzieht, steht hinter ihm ein großer Sanktionsapparat, der jegliche pädagogische Bemühung um Erwachsene zur Vorstufe behördlicher Maßnahmen degradiert. Dies hat sicherlich auch den Unwillen von Teilen der Bevölkerung, sich auf die Coronamaßnahmen ein-

zulassen, begründet – so wichtig es auch gewesen sein mag, diese erzieherisch zu begleiten. Ein grundlegendes Element von Erziehung – dass man die zugemutete Orientierung auch ablehnen kann – droht durch staatlich forcierte Erwachsenen-erziehung ausgehebelt zu werden. Die Möglichkeit, sich gegenüber der Orientierungszumutung positionieren zu können und sie nicht einfach hinnehmen zu müssen, sichert aber nicht nur einen Kernbestand an Mündigkeit. Es gewährleistet auch die Möglichkeit von eigenständiger Zustimmung, sei es durch Einsicht oder praktisches Handeln. Diese eigenständige Zustimmung zu den zugemuteten Orientierungen unterscheidet Erziehung von Indoktrination.

Daher sind alle Formate von Vorteil, in denen Bürger*innen sich aus freien Stücken darauf einlassen, erzogen zu werden. Dies beginnt bei politischen Parteien: Man kann jederzeit austreten oder die politische Konkurrenz wählen, wenn das Führungspersonal angesichts von Kehrtwenden (aber vielleicht nicht nur dann) politisch erzieht. Dies setzt sich in zivilgesellschaftlichen Organisationen fort, die Bürger*innen dazu anhalten, klimafreundlich zu leben, solidarisch zu handeln oder die Demokratie zu verteidigen – niemand ist gezwungen, an ihren Aktivitäten teilzunehmen. Und es endet bei einzelnen Medienakteur*innen – von Buchautor*innen bis zu Influencer*innen –, die zu rassismuskritischem Handeln oder sparsamem Ressourcenverbrauch erziehen. Man kann jederzeit das Buch aus der Hand legen oder das Video abschalten.

Wenn in diesen Formaten Orientierungszumutungen offen kommuniziert werden, verlieren politische Erziehung, Demokratie- oder Gemeinwohlerziehung tendenziell ihren entmündigenden Charakter. Denn die Bürger*innen können sich, während und obwohl sie erzogen werden, stets fragen, ob sie sich dem weiter aussetzen und Orientierungen zumuten lassen wollen. Soweit diese souveräne Einwilligung in Erziehung gewährleistet ist, haben wir es mit einer nicht entmündigenden Orientierungszumutung zu tun. Es erscheint akzeptabler, Bürger*innen zu erziehen, wenn diese sich problemlos ihrer Erziehung entziehen können.

ARND-MICHAEL NOHL

ist Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere systematische Pädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

²⁹ Ebd., S. 410.

³⁰ Ernst-Wolfgang Böckenförde, Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: ders., Staat, Gesellschaft, Freiheit, Frankfurt/M. 1976, S. 42–64, hier S. 61.

³¹ Höhne (Anm. 15), S. 81.

³² Stephan Lessenich, Der Sozialstaat als Erziehungsagentur, in: APuZ 49–50/2012, S. 55–61, hier S. 56.

ESSAY

ERZIEHUNG ZWISCHEN KRISENHAFTIGKEIT, NOTWENDIGKEIT UND SOZIALER TATSACHE

Dominik Farrenberg · Selma Haupt

In gegenwärtigen Diskussionen und Reflexionen über das von Erwachsenen begleitete Aufwachen von Kindern und Jugendlichen wird der Begriff „Erziehung“ zumeist umgangen. Stattdessen werden mögliche Erziehungsziele über die Thematisierung von Partizipation, Selbstbestimmung oder Resilienz direkt inhaltlich benannt, ohne dass sie explizit mit einem Erziehungsauftrag in Verbindung gebracht werden. Oft rücken Fragen von Bildung und Teilhabe an die Stelle von Erziehungsfragen. Selbst in der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte lässt sich seit Jahrzehnten ein gewisses Fremdeln mit dem Kernbegriff „Erziehung“ beobachten.⁰¹ Während in den 1970er Jahren zunächst noch der Begriff „Sozialisation“ dominierte, wurde er bis heute durch den Begriff „Bildung“ verdrängt.⁰² Dies geht zum einen damit einher, dass sich Erkenntnisse durchgesetzt haben, die eine Planbarkeit oder Steuerbarkeit von Erziehung zunehmend infrage stellen. Dabei wird die Grenze zwischen absichtsvoller Erziehung und beiläufiger Sozialisation mitunter verwischt. Zum anderen ist der Bildungsbegriff umfassend positiv aufgeladen. Spiegelbildlich hierzu kann für den Erziehungsbegriff eine negative Konnotation attestiert werden: Im Diskurs erscheint er vielfach als Überbleibsel einer sogenannten schwarzen Pädagogik, in der Gewaltanwendung, Demütigung und Machtmissbrauch gängige Erziehungsmittel waren.⁰³ Im Zuge mehrerer reformpädagogischer Entwicklungen – darunter die antiautoritäre Pädagogik und die Antipädagogik – wurde der Erziehungsbegriff schließlich zunehmend obsolet.⁰⁴

Sind das Nachdenken und Sprechen über Erziehung also überholt? Nun liegt es in der Natur der Dinge, dass sie auch dann weiter existieren, wenn wir nicht über sie sprechen. Wir gehen davon aus, dass auch gegenwärtig munter weiter er-

zogen wird – sogar dann, wenn Erziehung dethematisiert oder negiert wird. Wir sehen jedoch die Gefahr, dass die jeweilige Erziehungspraxis durch ein solches Dethematisieren oder Negieren der Reflexion, Diskussion und Kritik entzogen wird.

Dennoch ist im öffentlichen Diskurs gleichzeitig der Ruf nach Erziehung zu hören, insbesondere dann, wenn diese als unzureichend oder gescheitert wahrgenommen wird. „Kinder brauchen dringend Grenzen“, überschrieb etwa die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ im Juli 2025 einen Artikel über die Strafmündigkeit von Minderjährigen. Ausgehend von einer alarmistischen Zuspitzung auf besonders schwere Gewaltverbrechen, die von Kindern verübt wurden, werden darin Defizite und Notwendigkeit von Erziehung betont.⁰⁵ Es fällt schwer, die Ausübung von Gewaltverbrechen mit dem gängigen Bild eines verletzlichen, unschuldigen oder neugierigen, spielenden und lernenden Kindes zu vereinbaren. Dabei wird insbesondere in Medien und Erziehungsratgebern regelmäßig das Bild des gefährlichen Kindes heraufbeschworen, wenn von Kindern als „Tyranen“ gesprochen wird, die egoistisch und konsumverwöhnt ihren Willen durchsetzen.⁰⁶ Das weitgehend verdrängte Bild des gefährlichen Kindes fordert die Notwendigkeit von Erziehung vielleicht am nachdrücklichsten ein.⁰⁷

Fehlende oder als defizitär wahrgenommene, scheiternde Erziehung wird also nach wie vor durchaus als problematisch markiert. Mehr noch: Neben einem Dethematisieren bzw. Negieren von Erziehung ist seit den 1990er Jahren in einer diffusen Gleichzeitigkeit ein starker Anstieg der Inanspruchnahme von staatlich verantworteten Erziehungshilfen zu beobachten.⁰⁸ Damit sind Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gemeint, die von der Erziehungsberatung bis hin

zur Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen reichen. Von einer zumindest anteiligen Auslagerung von Erziehungsverantwortung an spezialisierte Orte ist somit auszugehen. Versuche, das gefährliche Kind zu zähmen, und der Schutz des gefährdeten Kindes gehen in Fällen, in denen die Erziehungsleistung in der Familie nicht mehr sichergestellt werden kann, dabei oftmals nahtlos ineinander über.

Nicht selten reagieren die Erziehungshilfen auf die Überforderung von Eltern. Diese lässt sich wiederum als Kehrseite der gesellschaftlich problematisierten Erziehungsdefizite lesen und weist auf eine gegenwärtige Problematik hin. Ein im April 2025 in der „Frankfurter Allgemeinen Zeitung“ veröffentlichter Beitrag mit dem Titel „Die gestressten Eltern“ macht exemplarisch darauf aufmerksam, dass Erziehung von immer mehr Eltern als stressauslösende Herausforderung beschrieben wird.⁰⁹ Während die zeitlichen Ressourcen von Eltern durch die Zunahme von Lohnernwerbstätigkeit in Doppelverdienerhaushalten knapper werden und zumindest in eini-

gen Milieus die (ökonomischen) Perspektiven gleichzeitig prekärer werden, hat sich auch der Anspruch an die elterliche Erziehung verändert. Dieser wird im mehrheitlich geteilten Leitbild einer „verantworteten Elternschaft“ bestärkt und erweitert.¹⁰ Die zeitliche und materielle elterliche Aufgabe, sich um das Kind zu kümmern, wird durch das durchaus anspruchsvolle Fördergebot ergänzt, das Aufwachsen des Kindes intensiv und qualitativ hochwertig zu begleiten. Dieser hohe gesellschaftliche Anspruch steht allerdings nur in bestimmten Konstellationen im Einklang mit den erforderlichen Möglichkeiten und Ressourcen. Nicht nur ist die Erziehungspraxis wie jegliche soziale Praxis fragil und anfällig – ihr Misslingen wird durch die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit bzw. Möglichkeit bereits strukturell begünstigt.

ERZIEHUNG ALS SOZIALE TATSACHE – ANTWORTEN AUF DAS AUFWACHSEN IN GESELLSCHAFT

Den Ausgangspunkt für das Nachdenken über Erziehung bildet das Generationenverhältnis, also die Tatsache, dass eine ältere Generation gegenüber einer jüngeren Generation verantwortlich ist: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“, fragt Friedrich Schleiermacher (1768–1834) in seiner klassischen Erziehungslehre¹¹ und macht damit auf die doppelte Zielbestimmung von Erziehung aufmerksam: Es ist die Zukunft des einzelnen Kindes oder Jugendlichen und der Gesellschaft als Ganzes, auf die Erziehung letztlich ausgerichtet ist und durch die sie sich begründet. Damit ist Erziehung zum einen an eine soziale bzw. gesellschaftliche Dimension gebunden, sie „gibt es nur dort, aber überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft“. ¹² Zum anderen definiert sie sich als eine „auf die Zukunft gerichtete Perspek-

01 Vgl. Dominik Krinninger, Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs, in: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren (Hrsg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft 2019, S. 247–263.

02 Vgl. Arnd-Michael Nohl, Erziehung, in: Milena Feldmann et al. (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim-Basel 2022, S. 151–159, hier S. 152.

03 Vgl. Katharina Rutschky (Hrsg.), Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt/M.–Berlin–Wien 1977.

04 Vgl. Krinninger (Anm. 1), S. 257; Michael Winkler, Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung, Stuttgart 2006, S. 37.

05 Vgl. Karin Truscheit, „Kinder brauchen dringend Grenzen“, 26. 6. 2025, www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/strafmuendigkeit-sollten-kinder-vor-gericht-gestellt-werden-110557161.html.

06 Vgl. exemplarisch Marlies Johanna Heckner, Erziehe ich mein Kind zum Tyrannen?, 10. 8. 2025, www.zeit.de/familie/2025-08/permissive-erziehung-kinder-eltern-emotionen; Miriam Gebhardt, Die Angst vor dem kindlichen Tyrannen. Eine Geschichte der Erziehung im 20. Jahrhundert, München 2009.

07 Vgl. zu Kindbildern exemplarisch Karen Smith, Producing Governable Subjects: Images of Childhood Old and New, in: *Childhood* 1/2011, S. 24–37.

08 Im Zuge der Covid-19-Pandemie stagnierte die Anzahl der Inanspruchnahmen zuletzt allerdings auf einem hohen Niveau. Vgl. zu der statistischen Entwicklung insgesamt Autor:innengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel, Opladen 2024, S. 91 f.

09 Vgl. Johanna Kuraczik, Die gestressten Eltern, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 26. 4. 2025.

10 Vgl. Kerstin Ruckdeschel, Verantwortete Elternschaft: „Für die Kinder nur das Beste“, in: Norbert F. Schneider/Sabine Diabaté/Kerstin Ruckdeschel (Hrsg.), Familienleitbilder in Deutschland: Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben, Opladen 2015, S. 191–205.

11 Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, Düsseldorf–München 1957, S. 9.

12 Siegfried Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M. 2012¹² (1925), S. 50.

tive“;¹³ das heißt über eine zeitliche Dimension. Jedoch ist diese Zukunft unbestimmt, sie ist nicht vorhersehbar, sondern nur vorstellbar.¹⁴ Für diese ungewisse Zukunft – so das grundlegende Anliegen erzieherischen Handelns – ist die ältere Generation bestrebt, die Kinder vorzubereiten, eben zu erziehen. Erziehung ist damit die Antwort auf das Aufwachsen in der Gesellschaft, eine „unvermeidliche soziale Tatsache“;¹⁵ eine Antwort auf die Entwicklung des heranwachsenden Menschen, wofür in der Moderne die Lernzeit der Lebensphase Kindheit eingerichtet wurde.¹⁶

Notwendig wird Erziehung, so die erziehungstheoretische Argumentationslinie, durch die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Wenn nämlich „keine Instinkte sein Verhalten regulieren, sondern Kultur, Sinn, Wissen, Bedeutung, Brauch, Normen“, bedarf es der Erziehung.¹⁷ Entsprechend wird Erziehung als die Weitergabe des kulturellen Erbes verstanden. Dieses besteht aus Fertigkeiten, Techniken und Wissen sowie aus Normen, Werten, Zielen und Moralvorstellungen. In der Erziehungsphilosophie Immanuel Kants geschieht dies in Form von Disziplinierung der Triebe und des Willens, der Kultivierung der Erziehbarkeit (Belehrbarkeit und Unterwerfung), die das Erlernen von Fertigkeiten und Kulturtechniken einschließt, der Zivilisierung des sozialen Umgangs, etwa in Bezug auf Anstand und Benehmen, sowie schließlich der Moralisierung, die das Ausbilden einer Gesinnung und einer moralischen Richtschnur umfasst.¹⁸ Zusammengefasst umfasst Erziehung

somit „die vermittelte Aneignung von nicht-genetischen Tätigkeitsdispositionen“, im Verständnis einer sozialen Praxis zwischen den Generationen.¹⁹ Merkmal sozialer Praxis ist, dass das Gelingen oder Misslingen von Erziehung nicht einseitig den einzelnen Akteuren zugeschrieben werden kann – weder dem Kind noch dem mit Erziehung beauftragten Erwachsenen. Erziehung entfaltet sich vielmehr erst im Vollzug der situativen und vielfach kontextualisierten Praxis: Ob sich ein Kind beispielsweise vor dem morgendlichen Aufbruch in die Kita selbstständig anzieht oder – aus Erwachsenenperspektive betrachtet – trödeln, über das Anziehen der Wintergarderobe diskutiert oder sich dem Anziehen verweigert, ist eine situationsabhängige Frage. In diese spielen die Gemütsverfassung von Eltern und Kind ebenso hinein wie viele weitere Kontexte. Die mit Erziehung beauftragte ältere Generation trägt somit die Verantwortung für etwas, dessen Verlauf und Ergebnis sie selbst nicht überblicken oder kontrollieren kann.

Dieses Wagnis ergibt sich nicht nur aus dem situativen Vollzugscharakter sozialer Praxis, sondern beruht auch auf einer grundlegenden Paradoxie, die bereits der theoretischen Idee von Erziehung innewohnt. Schon Immanuel Kant war sich der Widersprüchlichkeit bewusst, dass Erziehung nicht durchgängig einvernehmlich zwischen den Generationen gestaltet werden kann und somit die Selbstbestimmtheit der Heranwachsenden als Ziel von Erziehung in eine notwendigerweise unlösbare Paradoxie erzieherischer Praxis führt. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, fragte Kant pointiert. Denn einerseits muss Erziehung die potenzielle Einsichtsfähigkeit und Vernunftbegabung des zu erziehenden jungen Menschen voraussetzen, da Erziehung sonst nicht möglich wäre. Gleichzeitig geht Erziehung von einer mangelnden Einsichtsfähigkeit und einer noch nicht ausgebildeten Vernunft – und somit von einer fehlenden Freiheit – aus, da Erziehung sonst nicht mehr notwendig wäre. Sie schränkt demnach in ihrem Vollzug die Autonomie des Heranwachsenden potenziell ein, um seine zukünftige Autonomie zu befördern.²⁰ Die-

13 Andreas Kempka/Katharina Künstle-Schenk, Erziehung. Eine empirische Abgrenzung des Begriffs in der Lehrgestalt der Erziehungswissenschaft, in: Anja Schierbaum/Ronnie Oliveras/Jan Frederik Bossek (Hrsg.), Erziehung, quo vadis? Entwicklungen und Kontroversen in der Erziehungsforschung, Weinheim–Basel 2023, S. 17–32, hier S. 25.

14 Vgl. Michael Wimmer, Erziehung und Dekonstruktion. Pädagogik als eine Wissenschaft des Unmöglichen, in: Schierbaum/Oliveras/Bossek (Anm. 13), S. 79–94, hier S. 82.

15 Bernfeld (Anm. 12), S. 49.

16 Vgl. Jürgen Zinnecker, Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert, in: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext, Weinheim–Basel 2000, S. 36–68.

17 Peter Vogel, Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Opladen–Toronto 2019, S. 15.

18 Vgl. Immanuel Kant, Über Pädagogik, London 2018 (1803), S. 22–23.

19 Wolfgang Sünkel, Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung, Weinheim–Basel 2013², S. 46.

20 Vgl. Alfred Schäfer, Einführung in die Erziehungsphilosophie, Weinheim–Basel 2017², S. 124–127.

se Paradoxie ist nicht als Problem oder Hindernis zu deuten, sondern als konstitutiv für Erziehung ernst zu nehmen, wenn diese dem Gegenüber gerecht werden und auf dessen Entwicklungsfähigkeit und Erziehungsbedürftigkeit Antworten finden will.²¹

Gerade um das fragile Unterfangen von Erziehung in seinen potenziellen Kippunkten – einerseits Beliebtheit, Desinteresse und Vernachlässigung, andererseits Dressur, Manipulation und Gewalt – thematisieren zu können und somit Erziehung erst zu ermöglichen, ist es wichtig, diese paradoxe Struktur nicht unsichtbar zu machen, sondern sie in ihrer Widersprüchlichkeit zu benennen. Nur so können das Scheitern und die Krisen in der Erziehung als Möglichkeit mitgedacht werden.²² Entsprechend ist das mögliche Scheitern von Erziehung eine Voraussetzung dafür, Erziehung zu legitimieren: Gerade die Möglichkeit, dass Erziehungsziele nicht erreicht werden oder Erziehung in einzelnen Handlungen oder im Ganzen als gescheitert betrachtet wird, ist die Bedingung dafür, dass Erziehung auch gelingen kann. Anders ist ein Erproben von Freiheit und ein sich Annähern an Mündigkeit und Autonomie nicht zu haben. Die Möglichkeit des Gelingens ist wiederum die Bedingung dafür, Erziehung immer wieder zu versuchen. Erziehungsziele wie Mündigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung verpflichten darüber hinaus dazu, Erziehung trotz und wegen ihrer Paradoxien zu verteidigen.

ERZIEHUNG ALS NOTWENDIGKEIT ZWISCHEN MACHTÜBERHANG UND GEWALTFÖRMIGKEIT

Zentrales Merkmal des Generationenverhältnisses ist die Machtasymmetrie zwischen den Generationen, also die Differenz in Wissen, Erfahrung und Status sowie über einen langen Zeitraum hinweg auch in einer körperlichen Durchsetzungsfähigkeit. Kinder sind in diesem Verhältnis an vielen Stellen von den Erwachsenen abhängig und ihnen in vielen alltäglichen Situationen, sowohl im familiären als auch im institutionellen

Kontext, ausgeliefert.²³ Insbesondere in Situationen, in denen sich das erzieherische Handeln gegen den artikulierten oder sichtbaren Willen des Kindes richtet, wird deutlich, dass mit Erziehung letztlich immer ein Eingriff in die Persönlichkeitsrechte des Kindes einhergeht.²⁴ Hinsichtlich dieser Problematik lässt sich zunächst festhalten, dass Erziehung stets das Risiko birgt, dass der Machtüberhang der Erwachsenen in Gewalt umschlägt bzw. dass die Erziehungspraxis einer strukturellen Gewaltförmigkeit unterliegt. Auch historisch lässt sich zeigen, dass sich die Geschichte der Erziehung als eine Geschichte der Gewalt darstellen lässt, am prominentesten in Form der „schwarzen Pädagogik“.²⁵ Diese Frage ist jedoch keinesfalls nur eine historische. Sie betrifft zudem nicht nur die ausgeübte Gewalt, vielmehr birgt auch die Verweigerung von Erziehung bzw. die Leugnung kindlicher Erziehungsbedürftigkeit Gewaltpotenzial gegenüber Kindern.²⁶ Selbst ein Nicht-Erziehen bietet somit keine verlässliche Absicherung gegen Gewalt im Miteinander von Kindern und Erwachsenen. Abgesehen davon ist fraglich, unter welchen Voraussetzungen konsequentes Nicht-Erziehen überhaupt möglich wäre.

Das Zusammenspiel kindlicher Vulnerabilität einerseits und der im Kulturwesen Mensch begründeten Erziehungsnotwendigkeit andererseits bringt Erziehungsfragen nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Machtasymmetrien mit ethischen Fragen zusammen. Wie und inwiefern darf und muss Erziehung stattfinden? Wie kann sichergestellt werden, dass der Machtüberhang auf Seiten der Erziehenden in ethisch vertretbarer Weise ausgestaltet wird?

Insbesondere sind pädagogische Interventionen in den Blick zu nehmen, bei denen Erwachsene gegen den erklärten oder sichtbaren Willen von Kindern handeln oder deren (Nicht-)Handeln einfordern. Dies gilt umso mehr, wenn diese mit dem Schutz des Kindes begründet oder hinsichtlich der damit verfolgten Erziehungsziele als legitim erachtet werden. Typische alltägliche Situationen sind der morgendliche Auf-

²¹ Vgl. Wimmer (Anm. 14), S. 89.

²² Vgl. Michael Winkler, Warum Erziehung ohne Krise eine kritische Angelegenheit wäre. Überlegungen zum Begriff der Erziehung, in: Schierbaum/Oliveras/Bossek (Anm. 13), S. 95–111.

²³ Vgl. Wimmer (Anm. 14), S. 89.

²⁴ Vgl. Vogel (Anm. 17), S. 69.

²⁵ Vgl. Rutschky (Anm. 3).

²⁶ Vgl. Sabine Andresen, Gewalt in der Erziehung als Unrecht thematisieren. Perspektiven aus der Aufarbeitung sexuellen Kindesmissbrauchs, in: Zeitschrift für Pädagogik 1/2018, S. 6–14, hier S. 6.

bruch in die Kita, das Festhalten eines Kindes, das auf die Straße läuft, das Anziehen einer Jacke im Winter, das Verlangen, häusliche Aufgaben zu erledigen, das Untersagen der Medienutzung und vieles mehr. Selbstverständlich lässt sich darüber streiten, welche Handlungen zum Schutz der Kinder tatsächlich notwendig sind, beispielsweise ob es zu kalt ist, um ohne Jacke nach draußen zu gehen, oder ob das Aufräumen des eigenen Zimmers oder der Besuch der Kita an diesem Montag für die zukünftige Eigenständigkeit der Kinder entscheidend ist. Bedeutsam ist jedoch vor allem, dass Erziehungsverhältnisse nicht ohne Konflikte gedacht werden können, da Konflikte zwischen aktuellen Interessen und Bedürfnissen und auf die Zukunft ausgerichteten Erziehungszielen unabdingbar sind. Sie ergeben sich aus der dargestellten paradoxen Struktur: Erziehung vermittelt einerseits Möglichkeiten der Aneignung und antwortet andererseits auf das „Noch-nicht-erwachsen-Sein“ des Kindes. Erst das Noch-nicht-durchweg-vernünftig-Sein, das Noch-nicht-in-Gänze-selbstständig-Sein legitimiert Erziehung und macht sie erforderlich. Ihr Erfordernis kann nicht durch die potenzielle Gewaltförmigkeit ausgehebelt werden. Vielmehr ist eine reflektierte Sensibilität für den Machtüberhang erforderlich, der jeder Form von Erziehung – selbst der partizipativsten und kindorientiertesten – zugrunde liegt.

KRISENHAFTIGKEIT VON ERZIEHUNG – GEGENWÄRTIGE HERAUSFORDERUNGEN

Erziehung soll also sein, ist mehr noch eine soziale Tatsache, die sich aus dem Generationenverhältnis ergibt, und wird dennoch entweder negiert oder aber als defizitär problematisiert. Wie passt dies zusammen?

Spätestens seit den 1990er Jahren ist Erziehung als Antwort auf das Aufwachsen in Gesellschaft prekär geworden: Erstens reformieren technische und gesellschaftliche Entwicklungen das kulturelle Erbe in immer kürzeren Abständen. So erfordern Neuerungen, die im Zuge einer voranschreitenden Mediatisierung und Digitalisierung zuletzt in Gestalt KI-gestützter Prozesse auftreten, generationsübergreifend Aneignung, ohne dass dieser die Vermittlung einer hierin erfahrenen älteren Generation

vorausgeht.²⁷ Gleichzeitig kann im Zuge dieser Neuerungen die Frage aufkommen, inwiefern das Erlernen einer Fremdsprache oder der klassischen Kulturtechniken überhaupt noch erforderlich ist, wenn zunehmend getippt oder gewischt statt geschrieben wird und sich fast alles über eine Sprachsteuerung, die sogar Übersetzungen ermöglicht, regeln lässt.

Zweitens zeigt sich „Gesellschaft“, sozialwissenschaftlich betrachtet, seit einiger Zeit als fragmentiert in heterogene Milieus und Lebensformen, sodass gemeinsam geteilte Orientierungen und Normen nicht mehr als selbstverständlich angenommen werden können. Der Umstand, dass wiederkehrende Debatten um eine „Leitkultur“ geführt oder Kulturkämpfe in der politischen Öffentlichkeit ausgetragen werden, zeigt, dass das kulturelle Erbe umkämpft wird und fragil geworden ist.²⁸ Gewiss gab es auch vorher schon, beispielsweise zur Zeit der 68er-Bewegung, widerstreitende Orientierungen und Lager, doch war dies in eine stabilere und berechenbarere politische Gesamtlage eingebettet. Demgegenüber sortieren sich die politischen Kräfteverhältnisse derzeit mit hoher Dynamik und ungewissem Ausgang neu.

Das Aufbrechen von Gewissheiten bzw. vermeintlichen Selbstverständlichkeiten – beispielsweise was die Rolle der USA als wohlwollender „großer Bruder“ oder den Frieden in Europa angeht – ist zudem drittens Teil einer seltsam anmutenden gesellschaftlichen Gleichzeitigkeit. Sie besteht darin, dass sich durch das Erstarken von Autoritarismus, die Klimakatastrophe, die anhaltende wirtschaftliche Rezession sowie die Rückkehr von Eroberungskriegen bis an die Grenzen der EU eine Perspektivlosigkeit ausbreitet, die sich auf ambivalente Weise mit einer selbstgenügsamen Satttheit im Hier und Jetzt verschränkt. Nach Wiederaufbau, Wirtschaftswunder und Wiedervereinigung scheint es an Utopien und Erzählungen zu mangeln. Wohlfahrtsversprechen und Generationenvertrag sind brüchig geworden. Das auf ein Morgen ausgerichtete Projekt der Erziehung der Mo-

²⁷ Vgl. Michael Winkler, Friedrich Schleiermacher revisited. Gelegentliche Gedanken über Generationenverhältnisse in pädagogischer Hinsicht, in: Jutta Ecarius (Hrsg.), Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationsbeziehungen in der Erziehungswissenschaft, Opladen 1998, S. 115–138, hier S. 133.

²⁸ Vgl. ebd.

derne ist auch deshalb prekär, weil dieses Morgen vielfach verdrängt wird durch eine eskapistische, konsumorientierte Ausrichtung auf die Gegenwart.²⁹

Viertens lässt sich in einigen Milieus eine Veränderung des Erziehungsverhältnisses „vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt“ verzeichnen, bei der autoritäre Erziehungsformen zurückgedrängt werden zugunsten partizipativerer Formen.³⁰ In Teilen zu Leerformeln verkommene Prinzipien wie Dialogorientierung und Partizipation führen einerseits dazu, dass Erziehung negiert und als überwundene Form der sozialen Praxis zwischen den Generationen missverstanden wird. Andererseits verdecken sie, dass unter der Hand dennoch Erziehung stattfindet, zum Preis, dass diese jedoch nicht als solche thematisiert und reflektiert werden kann. Des Weiteren sind Heranwachsende heute eine quantitative Minderheit, die gleichzeitig auch qualitativ benachteiligt ist, da ihr die politische Teilhabe vorenthalten wird. Weder sind Heranwachsende in demokratischen Prozessen stimmberechtigt, noch finden sich in angemessener Weise kinderpolitische Interessen in der Vergabe sozialstaatlicher Leistungen wieder.

Somit bildet fünftens der Zusammenhang von demografischen, demokratischen und sozialstaatlichen Schieflagen einen weiteren entscheidenden Kontext im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten der sich in Autonomie und Freiheit einübenden bzw. ausprobierenden jüngeren Generation.³¹ Zusammengefasst lässt sich Schleiermachers Frage in der gegenwärtigen Situation umdrehen: „Was will die jüngere mit der älteren Generation?“³² Die Generationenungerechtigkeit, bei der die junge Generation trotz geringer

politischer und sozialer Rechte sowie unsicherer Zukunftsperspektiven einen hohen Anteil an Pflichten schultern muss, spiegelt sich ebenfalls in den gegenwärtigen Herausforderungen und in der Frage nach der Möglichkeit von Erziehung.

Angesichts des Zusammenspiels der hier angeführten, sich wechselseitig verstärkenden Aspekte lässt sich fragen, ob die Erwachsenen dieser Zeit noch ihrer Rolle innerhalb des Erziehungs- und Generationenverhältnisses insofern gerecht werden, als sie Heranwachsenden Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten sowie die ebenfalls erforderliche Abgrenzung ermöglichen.³³ Damit ist infrage gestellt, inwiefern sie nach wie vor eine „respektable und zukunftsorientierte Kultur“ (re)präsentieren können oder ob nicht längst Hedonismus, Eskapismus und Fatalismus ihren Platz eingenommen haben.³⁴ Zugespitzt und selbstkritisch gegenüber der jüngeren Generation ließe sich die von Immanuel Kant aufgeworfene Frage vor dem Hintergrund dieser Zeitdiagnose auch umkehren: Wie kultiviere ich den Zwang bei der Freiheit? Oder, vielleicht etwas zeitgemäßer formuliert: Was braucht es, um Erziehung trotz der beschriebenen gegenwärtigen Krisenhaftigkeit und gleichzeitig in einem machtreflexiven Ernstnehmen ihrer paradoxalen Struktur verwirklichen zu können? Diese Frage adressiert die mit Erziehung beauftragte ältere Generation in ihrem Handeln und ihrer Haltung ebenso wie die gesellschaftlichen Strukturen, die ein Antworten im Modus der Erziehung in vielerlei Hinsicht zu wenig ermöglichen und unterstützen.

29 Vgl. Ralf Koerrenz/Michael Winkler, *Pädagogik. Eine Einführung in Stichworten*, Paderborn 2013, S. 84 f.

30 Jutta Ecarius, *Generation – ein Grundbegriff*, in: dies. (Anm. 27), S. 7–11, hier S. 7.

31 Vgl. Aladin El-Mafaalani/Sebastian Kurtenbach/Klaus Peter Strohmeier, *Schieflagen in der alternden Gesellschaft*, in: dies. (Hrsg.), *Kinder. Minderheit ohne Schutz. Aufwachsen in der alternden Gesellschaft*, Köln 2025, S. 11–28, hier S. 12–22.

32 Ecarius (Anm. 27).

33 Vgl. Jutta Ecarius, *Generationsbeziehungen und Generationsverhältnisse. Analyse zur Entwicklung des Generationenbegriffs*, in: dies. (Anm. 27), S. 41–66, hier 47 f.; Michael Winkler, Klaus Mollenhauer: *Über Schwierigkeiten einer Kritischen Pädagogik mit dem Generationenverhältnis*, in: *Soziale Passagen* 1/2025, S. 291–307, hier S. 302.

34 Ecarius (Anm. 33), 47 f.

DOMINIK FARRENERG

ist Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen.

SELMA HAUPT

ist promovierte Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Erziehungswissenschaft der RWTH Aachen University.

ZWISCHEN MÜNDIGKEIT UND DISZIPLINIERUNG

Bürgerliche Gesellschaft und die Erziehung der Frau

Vincent Streichhahn

Das 18. Jahrhundert gilt als „Jahrhundert der Pädagogik“. Es war geprägt von einem durch die Aufklärung inspirierten Erziehungsdiskurs, der die Formbarkeit des Menschen in den Mittelpunkt rückte. „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“, postulierte der Aufklärungsphilosoph Immanuel Kant (1724–1804).⁰¹ Erziehung sollte im Sinne der Aufklärung zur Veredelung des Menschen beitragen. Im Denken vieler Aufklärer bedeutete das für Männer und Frauen nicht dasselbe. Im modernen Erziehungsdiskurs ging es daher nicht zuletzt um die Legitimation von Geschlechterungleichheit.

Eine entscheidende Grundlage dafür lieferte Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) mit seinem Erziehungsroman „Émile oder über die Erziehung“ (1762), der das moderne Nachdenken über Geschlechterverhältnisse und deren pädagogische Vermittlung nachhaltig prägte.⁰² Der Genfer Philosoph schrieb den Geschlechtern spezifische Eigenschaften zu: Frauen seien körperlich schwächer, geistig weniger aufnahmefähig und vor allem für praktische Tätigkeiten bestimmt. Ihre natürliche Bestimmung sah Rousseau in der Mutterschaft und häuslichen Fürsorge. Eine höhere Bildung für Mädchen sei daher nicht nur entbehrlich, sondern sogar hinderlich. Mit dieser Naturalisierung der Geschlechterdifferenz begründete Rousseau einen „für Deutschland folgenreichen Kult der natürlichen Frau“.⁰³

Das darauf aufbauende Erziehungsmodell wurde bereits zeitgenössisch scharf kritisiert: Die britische Historikerin Catherine Macaulay (1731–1791) stellte in den „Letters on Education“ die intellektuelle Ebenbürtigkeit von Frauen und Männern heraus. Die unzureichende Bildung der Frau sei für die gesamte Gesellschaft schädlich.⁰⁴

Die deutsche Pädagogin Amalia Holst (1758–1829) urteilte in ihrer Schrift „Über die Bestimmung des Weibes zur höhern Geistesbildung“: „Seit kurzem ward so viel über die weibliche Bestimmung geschrieben. Männer wagten es, unserm Geiste die Linie vorzuziehen, über welche im Felde des Wissens er nicht hinüber schreiten dürfe.“ Sie stellte die Idee des dreifachen Berufs der Frau als Mutter, Ehefrau und Hausfrau zwar nicht grundsätzlich infrage, aber bestritt, dass eine höhere Bildung diese Bestimmung behindere, „sondern recht eigentlich dadurch würdigt und vollendet“.⁰⁵

Anhand dieser Gegenüberstellung zeigt sich die zentrale Kontroverse um Mädchenerziehung und Frauenbildung im 18. und 19. Jahrhundert: Wie sollte die Frau durch Erziehung auf ihre „Bestimmung“ bzw. soziale Stellung vorbereitet werden? Nur wenige zweifelten grundsätzlich an diesem gesellschaftlichen Zweck. Diese funktionalistische Auffassung von Erziehung ist eng mit der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher (Geschlechter-)Ordnung verbunden und damit – in den Worten Émile Durkheims (1858–1917) – eine „eminente soziale Angelegenheit“.⁰⁶ Das Ziel der Erziehung war für die Frau nicht die Veredelung des Individuums, sondern primär ihre Integration in gesellschaftliche Reproduktionsprozesse.

Im Folgenden werden zunächst grundlegende Überlegungen zu Bildung und Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft erörtert. Darauf folgt die Unterscheidung zentraler Strömungen des Erziehungsdiskurses. Abschließend wird anhand der beschränkten Bildungsmöglichkeiten für Mädchen im 18. und 19. Jahrhundert sowie des Kampfes der Frauenbewegung um Bildungsräume aufgezeigt, welch emanzipatorisches, aber zugleich widersprüchliches Potenzial der Erziehungsdiskurs freisetzte.

BILDUNG UND ERZIEHUNG IN DER BÜRGERLICHEN GESELLSCHAFT

Im Zeitalter der Aufklärung wurden die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ mitunter synonym verwendet. Bildung konnte schon damals als Abgrenzung zu einer von anderen aufgezwungenen Erziehung verstanden werden.⁰⁷ Dieser Überlegung entsprechend wird Bildung im Folgenden recht allgemein als Prozess und Ziel individueller Selbstentfaltung verstanden, während Erziehung als ein auf die gesellschaftliche Formung des Einzelnen gerichtetes Mittel betrachtet wird. Darin kommt die Ambivalenz zwischen der funktionalen Integration des Einzelnen in eine bestehende soziale Ordnung und dem emanzipatorischen Streben nach individueller Selbstbestimmung und Mündigkeit zum Ausdruck, die der bürgerlichen Gesellschaft insgesamt eingeschrieben ist.⁰⁸

Die „Entdeckung der Kindheit“ als eigenständige Lebensphase markiert einen entscheidenden Schritt, durch den ein „bürgerlicher Erziehungsdiskurs über die moralisch-disziplinäre Formbarkeit des kindlichen Subjekts“ hegemonial wurde.⁰⁹ Dies war auch der Ausgangspunkt von Immanuel Kants Schrift „Über Pädagogik“. Darin betont er die Notwendigkeit, das Kind zur Gesellschaftsfähigkeit zu erziehen, was eine gezielte Entfremdung von der Natur zugunsten rationaler Selbstbeherrschung impliziert. Das Bei-

spiel des Stillsitzens in der Schule verweist auf diese Transformation des „natürlichen“ in ein gesellschaftsfähiges Subjekt.¹⁰ In der Folge verschränkt sich Erziehung mit den Disziplinartechniken moderner Gesellschaften, wie Norbert Elias (1897–1990) sie in seiner Analyse des „Prozesses der Zivilisation“ beschreibt: Die Kontrolle des Körpers, die Regulierung von Affekten und die Internalisierung gesellschaftlicher Normen bilden demnach die Grundlage der modernen Subjektivität.¹¹

Als gesellschaftlich normiertes Handlungsfeld operiert Erziehung stets vor dem Hintergrund funktionaler Imperative, die sich geschlechtsspezifisch unterscheiden. Sie diszipliniert, vermittelt Werte und Rollenverständnisse und trägt so zur Stabilität sozialer Ordnung bei. Gesellschaftliche Machtverhältnisse strukturieren diese Prozesse: So nutzte das aufstrebende Bürgertum Erziehungspraktiken und deren schulische Institutionalisierung zur Reproduktion seiner kulturellen und ökonomischen Privilegien. Über Erziehung werden nicht nur Klassenpositionen, sondern auch Geschlechtervorstellungen vermittelt und abgesichert.

Während Erziehung darauf abzielt, Individuen auf gesellschaftlich erwünschte Verhaltensweisen vorzubereiten, verweist Bildung auf die Möglichkeit der Überschreitung solcher Normierungen. Bildung meint – im emphatischen Sinne – den Prozess der Selbstbestimmung und reflexiven Aneignung von Welt und verkörpert dadurch die emanzipatorische Dimension der bürgerlichen Gesellschaft, das Ideal der Mündigkeit. Bildung ist insofern potenziell herrschaftskritisch und diente auch der Frauenbewegung dazu, jene (Geschlechter-)Ordnung infrage zu stellen.

ERZIEHUNGSDISKURS

Die vermeintliche weibliche Bestimmung als Hausfrau, Gattin und Mutter – alles Rollen im privaten Bereich – diente vielen Beiträgen im Erziehungsdiskurs als Fixstern. Das hängt eng mit der Trennung von öffentlicher und privater Sphäre in der bürgerlichen Gesellschaft zusammen. Während die Öffentlichkeit als (männlicher) Bereich von Vernunft, Politik und Arbeit galt, wurde Frauen die Verantwortung für die häuslich-moralische

01 Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, hrsg. von Friedrich Theodor Rink, Königsberg 1803, S. 7.

02 Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Émile oder über die Erziehung*, Stuttgart 2009 (1762).

03 Sigrid Lange, Nachwort, in: *Ob die Weiber Menschen sind. Geschlechterdebatten um 1800*, Leipzig 1992, S. 411–431, hier S. 415.

04 Vgl. Catherine Macaulay, *Letters on Education*, Dublin 1790.

05 Amalia Holst, *Über die Bestimmung des Weibes zur höhern Geistesbildung*, Berlin 1802, S. 1 f.

06 Émile Durkheim, *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*, Neuwied–Darmstadt 1973, S. 37.

07 Vgl. Rudolf Vierhaus, *Bildung*, in: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1: A–D, Stuttgart 1972, S. 508–551, hier S. 511.

08 Vgl. David Kergel, *Erziehung versus Bildung. Pädagogik im Kontext Bürgerlicher Gesellschaft*, in: Sabrina Bacher (Hrsg.), *Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog*, Bad Heilbrunn 2025, S. 99–109, hier S. 101.

09 Heinz Hengst, *Kindheit*, in: Herbert Willems (Hrsg.), *Lehr(er)-buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge*, Bd. 2, Wiesbaden 2008, S. 551–582, hier S. 551.

10 Vgl. Kant (Anm. 1), S. 3f.

11 Vgl. Norbert Elias, *Über den Prozess der Zivilisation*, 2 Bde., Frankfurt/M. 1976 (1939).

Ordnung zugewiesen.¹² Ein Blick auf die zeitgenössischen Strömungen des deutschen Idealismus, des Philanthropismus und der radikalen Aufklärung zeigt, wie vielstimmig die Diskussion über die Rolle der Frau in der Gesellschaft war.

Die Anhänger des deutschen Idealismus vertraten das Konzept der Geschlechterpolarität. In diesem Modell gelten Männer und Frauen als gleichwertig, aber wesensverschieden. Sie bilden die einander bedingenden Pole der Menschheit. Ein Anhänger dieser Idee war Kant, der seine täglichen Königsberger Spaziergänge einige Tage lang aussetzte, um sich voller Begeisterung mit Rousseaus „Émile“ zu beschäftigen. Kant sah die gesellschaftliche Bestimmung der Frau darin, das Haus zu verwalten und für unterhaltsame Gesellschaften zu sorgen. Damit war eine Überhöhung der Frau als reines Wesen verbunden, das Humanität im Privaten vermitteln sollte.¹³ Diesem „Ideal“ stand die gesellschaftliche Realität mit fehlenden politischen und ökonomischen Rechten der Frau gegenüber. Innerhalb der patriarchalischen Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft war das jedoch kein Widerspruch.

Kants Überlegungen zur Mädchenerziehung waren konsequent auf die spätere gesellschaftliche Stellung der Frau ausgerichtet. Diese zielten daher primär auf das Praktische und umfassten die Anleitung zur Haushaltsführung. Dabei kritisierte Kant durchaus die Mädchenerziehung seiner Zeit, die „nur darauf gerichtet sei, deren Verhalten einem äußeren Verhaltenskodex anzupassen und sie zu einer Art wohlgezogener ‚Puppe‘ zu machen.“¹⁴ Im Gegensatz dazu sah er die Notwendigkeit, Mädchen erzieherisch zu befähigen, durch ihr Handeln zur Versittlichung der Gesellschaft beizutragen. Das führte jedoch nicht dazu, dass er sich für eine Institutionalisierung der Mädchenerziehung aussprach. Diese wollte er den Müttern überlassen, da es für eine professionelle Erziehung an Wissen über die weibliche Natur fehle.¹⁵

Ähnlich rigide Geschlechtervorstellungen wurden im Philanthropismus vertreten. Zu den einflussreichen Vertretern dieser reformpädagogischen Bewegung zählen Joachim Heinrich Campe (1746–1818) und Christian Gotthilf Salzmann (1744–1811). Sie nahmen die Ideen Rousseaus auf und passten sie an die Lebensverhältnisse des deutschen Bürgertums an. Das zeigt sich eindrücklich in Campes spätaufklärerischer Schrift „Väterlicher Rath für meine Tochter“, die maßgeblich zur Etablierung des bürgerlichen Familienideals im 19. Jahrhundert beitrug.¹⁶ Das von ihm in Briefform entwickelte Bildungsprogramm ist zwar an seine damals 15-jährige Tochter gerichtet, wendet sich jedoch an alle Töchter und Eltern aus bürgerlichem Stand. Aufbauend auf den Überlegungen Rousseaus entwickelte Campe ein Erziehungsprogramm für das deutsche Bürgertum, das der Bestimmung der Frau Rechnung tragen sollte. Als Mensch sei die Frau zu allem bestimmt, „was der allgemeine Beruf der Menschheit mit sich führt“, als Frau zu allem, „was das Weib dem Manne und der menschlichen und der bürgerlichen Gesellschaft sein soll“. Demzufolge hätten Frauen ihre Kräfte nur so weit auszubilden, wie es für ihre Aufgaben als „beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des innern Hauswesens“ notwendig sei.¹⁷

Der Philanthrop Gotthilf Salzmann argumentierte in dieselbe Richtung. Demnach habe der Schöpfer die Frauen dazu bestimmt, „Freundinnen, Ratgeberinnen, Freudengeberinnen dem Manne, kluge Wirtinnen ihrem Hause, Erzieherinnen und Muster ihren Kindern zu sein.“ Anders als Campe sah er die Notwendigkeit spezieller Erziehungsanstalten, die damals noch äußerst selten waren, und die dazu dienen sollten, „das Weib zu veredeln“.¹⁸ Deshalb entschloss sich Salzmann, die radikal-aufklärerische Schrift „A Vindication of the Rights of Women“ (1792) von Mary Wollstonecraft (1759–1797) bereits ein Jahr nach der englischen Erstveröffentlichung auf Deutsch herauszugeben. Darin forderte die Autorin in schar-

¹² Vgl. Gundula Ludwig, *Geschlecht, Macht, Staat. Feministische staats-theoretische Interventionen*, Opladen 2015.

¹³ Vgl. Sabine Doff, *Weiblichkeit und Bildung*, in: Katharina Rennhak/Virginia Richter (Hrsg.), *Zwischen Revolution und Emanzipation. Geschlechterordnungen in Europa um 1800*, Köln–Weimar–Wien 2004, S. 67–81, hier S. 74.

¹⁴ Fulvia Leone, *Immanuel Kant über Erziehung. Begründung und Aspekte der Pädagogik in Kants philosophischen Schriften*, Tübingen 2018, S. 136.

¹⁵ Vgl. ebd., S. 134–138.

¹⁶ Vgl. Juliane Jacobi, *Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart*, Frankfurt/M. 2013, S. 139f.

¹⁷ Joachim Heinrich Campe, *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophrast*, Frankfurt/M.–Leipzig 1790, S. 5 und S. 14f.

¹⁸ Christian Gotthilf Salzmann, *Vorrede*, in: Mary Wollstonecraft, *Rettung der Rechte des Weibes mit Bemerkungen über politische und moralische Gegenstände*, Bd. 1, Schnepfenthal 1793, S. XIX, S. XI.

fer Auseinandersetzung mit Rousseaus „Émile“ die gleiche Erziehung für beide Geschlechter, da nur diese der Menschheit zu Freiheit und Glück ver helfe.¹⁹

Nicht weniger radikal war die 1792 anonym publizierte Streitschrift „Die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ von Theodor Gottlieb Hippiel (1741–1796), die in der Tradition der radikalen Aufklärung steht.²⁰ In diesem Werk forderte der von der Französischen Revolution enttäuschte preußische Beamte die elementaren Menschen- und Bürgerrechte für Frauen ein. Die von Hippiel angestrebte „bürgerliche Verbesserung der Weiber“ basierte auf einer bürgerlichen Erziehung und Bildung, die für ihn ein Mittel war, um die Frauen aus dem „häuslichen Zwinger und bürgerlichen Verliese“ zu befreien. Er betonte dabei, dass dies für beide „Hemisphären des menschlichen Geschlechts heilsam seyn werde“.²¹ Angesichts des Widerspruchs zwischen den Idealen der Aufklärung und der faktischen Ausgrenzung von Frauen forderte Olympe de Gouges (1748–1793) in der „Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin“ 1791 die vollständige rechtliche, politische und soziale Gleichstellung der Geschlechter.²²

In diesem Denken galten Bildung und Erziehung als Schlüssel zur weiblichen Emanzipation. Gemeinsam mit Wollstonecraft war Hippiel der Ansicht, dass die Geschlechterunterschiede und die damit verbundenen Rollenzuschreibungen vor allem das Ergebnis von Erziehung sind. In der Konsequenz setzte er sich für den gemeinsamen Unterricht von Jungen und Mädchen bis zur Pubertät ein. Die aus Deutschland stammende jüdische Schriftstellerin Ester Gad (1767–1836) ging noch einen Schritt weiter: Gegen Campe gerichtet schrieb sie: „die Seele hat kein Geschlecht“.²³ Sie plädierte für ein allgemeines Recht auf Bildung,

das nicht vom Geschlecht abhängig ist. Diese radikal-aufklärerischen Kritiken, bei denen es sich um Einzelpositionen handelte, führten Ende des 18. Jahrhunderts jedoch noch nicht zu einer praktischen Umsetzung.

BESCHRÄNKTE MÄDCHENBILDUNG

Mit der Einführung der allgemeinen Schul- und Unterrichtspflicht in Preußen 1717 entstanden die ersten Volksschulen bzw. preußischen Elementarschulen, die allen Kindern im Alter von fünf bis zwölf Jahren offenstanden. Hier wurde jedoch lediglich eine elementare Bildung in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen unter teils widrigen Umständen vermittelt. Die Einschulungsquote lag am Ende des Jahrhunderts in den meisten deutschen Ländern deutlich unter 50 Prozent. Weder gab es eine flächendeckende Unterrichtsversorgung, noch konnten alle Eltern das Schulgeld aufbringen; oft waren sie auch schlicht auf die hauswirtschaftliche Mitarbeit ihrer Kinder angewiesen.²⁴ Abgesehen davon war es für die oberen sozialen Schichten unvorstellbar, ihre Kinder gemeinsam mit Kindern aus den unteren Klassen zur Schule zu schicken. Der Adel und das Bürgertum hatten hingegen verschiedene Optionen für eine standesgemäße Bildung ihrer Söhne, beispielsweise Gelehrtenschulen, Gymnasien oder Kadettenanstalten. Für bürgerliche Töchter gab es lange Zeit keine entsprechenden Bildungseinrichtungen. Der Unterricht erfolgte, wenn der Geldbeutel es zuließ, zumeist privat durch Gouvernanten oder Hauslehrer.

Die Entwicklung höherer Mädchenschulen wurde im 19. Jahrhundert weitgehend dem privaten Engagement überlassen. So entstanden um 1800 zahlreiche private Schulen, die vom Bürgertum selbst ins Leben gerufen wurden. Damit reagierte es auf den Mangel an adäquater Bildung für Mädchen. In fast allen größeren deutschen Städten gab es sogenannte höhere Töcherschulen, an denen bürgerliche Mädchen bis zu einem Alter von etwa 15 Jahren vorwiegend in Sprachen

¹⁹ Vgl. Mary Wollstonecraft, *Rettung der Rechte des Weibes mit Bemerkungen über politische und moralische Gegenstände*, 2 Bde., Schnepfenthal 1793/94.

²⁰ Vgl. Theodor Gottlieb von Hippiel, *Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber und Nachlaß über weibliche Bildung*, Berlin 1792.

²¹ Ebd., S. 19f.

²² Vgl. Olympe de Gouges, *Erklärung der Rechte der Frau und Bürgerin* [1791], in: Sigrid Lange (Hrsg.), *Ob die Weiber Menschen sind. Geschlechterdebatten um 1800*, Leipzig 1992, S. 112–124.

²³ Ester Gad, *Einige Aeufferungen über Hrn. Campe's Behauptungen, die weibliche Gelehrsamkeit betreffend* [1798], in: Elke Kleinau/Christine Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des*

weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen, Bd. 1, Weinheim 1996, S. 53–63, hier S. 61.

²⁴ Vgl. Benjamin Edelstein/Hermann Veith, *Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich*, www.bpb.de/229629.

und Religion unterrichtet wurden.²⁵ „Zu lernen gab's da nicht viel“, berichtete die Frauenrechtlerin Hedwig Dohm (1831–1919) rückblickend von ihrer Schulzeit. „Gemäß der Anschauung, die auch heute noch fortwirkt, dass der Zweck der weiblichen Erziehung nicht die Entwicklung der Intelligenz, sondern die des Gemüts sei, wurde uns Wissenswertes nur in den minimalsten Dosen verabreicht.“²⁶

Um die Jahrhundertwende nahmen Pädagoginnen die Gestaltung der höheren Mädchenbildung selbst in die Hand. Caroline Rudolphi (1753–1811) und Betty Gleim (1781–1827) beteiligten sich mit längeren Schriften am Erziehungsdiskurs und gründeten eigene Schulen, in denen sie ihre reformpädagogischen Bildungsideen praktisch umsetzten.²⁷ Diese Einrichtungen richteten sich an bürgerliche Töchter, nicht zuletzt, weil Arbeiterfamilien das zu zahlende Schulgeld kaum aufbringen konnten. Gleichzeitig gab es eine Reihe von regionalen Industrieschulen für Mädchen aus verschiedenen Ständen. Der Fokus lag dort auf praktischen Fertigkeiten wie Nähen und Stricken, um die Schülerinnen auf eine eigenständige Erwerbstätigkeit vorzubereiten. Durch den Verkauf der dort hergestellten Produkte finanzierten Arbeiterkinder ihr Schulgeld.²⁸ Um 1800 existierten somit vielfältige, überwiegend vom Bürgertum getragene Schulprojekte, die dem eklatanten Mangel an intellektueller und beruflicher Bildung für Mädchen entgegenwirken sollten. An den grundlegenden Defiziten änderte das jedoch nur wenig.

ERKÄMPFTE BILDUNGSRÄUME

In der sich ab Mitte des 19. Jahrhunderts konstituierenden Frauenbewegung galt Bildung von Anfang an als Schlüssel zur gesellschaftlichen Teilhabe und ökonomischen Selbstständigkeit von

Frauen – und damit als Voraussetzung für ihre Emanzipation. Zwar stellte Louise Otto-Peters (1819–1895), eine der Begründerinnen der deutschen Frauenbewegung, die bürgerlichen Geschlechtervorstellungen nicht grundlegend infrage, aber in ihrer „Frauen-Zeitung“ forderte sie: „Das Recht, das Rein-Menschliche in uns in freier Entwicklung aller unserer Kräfte auszubilden, und das Recht der Mündigkeit und Selbstständigkeit im Staat.“²⁹ Über Bildung sollten die Handlungsräume von Frauen erweitert werden.

Nicht zuletzt unter dem Einfluss der Reformpädagogik von Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) und Friedrich Fröbel (1782–1852) avancierte Bildung zu einem zentralen Politikfeld der Frauenbewegung. Dabei beriefen sich deren Aktivistinnen auf das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“. Demnach tragen Frauen aufgrund ihrer „natürlichen“ Fürsorglichkeit eine besondere Verantwortung für das Wohl der Gesellschaft. Der Bezug auf eine weibliche Natur diente den Aktivistinnen der bürgerlichen Frauenbewegung als Begründung, um neue Erwerbsfelder zu erschließen. Diese Emanzipationsstrategie erwies sich im sozialen und pädagogischen Bereich langfristig als erfolgreich, zementierte allerdings zugleich traditionelle Geschlechterrollen.³⁰

Im Zentrum der bildungspolitischen Forderungen der Frauenbewegung standen spätestens seit den 1880er Jahren der Zugang zum Abitur sowie der Lehrerinnenberuf, der für bürgerliche Frauen eine der wenigen standesgemäßen Erwerbsmöglichkeiten darstellte. Nicht zufällig rekrutierten sich einige der Führungsfiguren der Frauenbewegung aus diesem Berufsfeld. Eine wissenschaftlich fundierte Lehrerinnenausbildung existierte zu dieser Zeit jedoch nicht. Nach dem Besuch einer höheren Mädchenschule konnten junge Frauen ein zwei- bis dreijähriges Lehrerinnenseminar absolvieren, das sie lediglich zum Unterricht in Volksschulen oder unteren Klassen der höheren Mädchenschulen berechnigte.³¹ Eine solche Anstalt war das Steyberische Institut mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar in Leipzig,

²⁵ Vgl. Martina Käthner/Elke Kleinau, Höhere Töchter Schulen um 1800, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1996, S. 393–408.

²⁶ Hedwig Dohm, *Selbsterzählte Jugenderinnerungen*, Berlin 1912, S. 48.

²⁷ Vgl. Käthner/Kleinau (Anm. 25); Betty Gleim, *Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher*, Leipzig 1810; Caroline Rudolphi, *Gemälde weiblicher Erziehung*, Lage 1998 (1807).

²⁸ Vgl. Christine Mayer, *Die Anfänge einer institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert*, in: Kleinau/Opitz (Anm. 25), S. 373–392.

²⁹ Louise Otto-Peters, Programm, in: *Frauen-Zeitung*, Nr. 1. vom 21. 4. 1849, S. 1.

³⁰ Vgl. Christoph Sachße, *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929*, Opladen 1986.

³¹ Vgl. Angelika Schaser, *Frauenbewegung in Deutschland 1848–1933*, Darmstadt 2020², S. 39 ff.

dessen Leitung nach dem Tod Ottilie von Steyvers (1804–1870) von Helene Lange (1848–1930) übernommen wurde. Lange war Lehrerin und eine prägende Figur der bürgerlichen Frauenbewegung.

Gemeinsam mit fünf Mitstreiterinnen aus dem liberalen Bürgertum richtete Lange 1887 eine Petition an den preußischen Unterrichtsminister und das preußische Abgeordnetenhaus, in der sie eine wissenschaftliche Ausbildung für Lehrerinnen sowie einen größeren Einfluss derselben im Schulwesen forderten. In der später als „Gelbe Broschüre“ bekannt gewordenen Begleitschrift argumentierte Lange getreu der „geistigen Mütterlichkeit“. Demnach könnten Frauen „gar nicht durch Männer allein gebildet werden, es bedarf dazu aus vielen Gründen durchaus des erziehenden Fraueneinflusses“. ³² Diesen strategischen Rekurs auf die Geschlechterdifferenz nutzte Lange, um Frauen aus dem Bürgertum ein standesgemäßes Berufsfeld zu eröffnen.

In der Praxis realisierte Lange ihre Vorstellungen gemeinsam mit den Frauenrechtlerinnen Minna Cauer (1841–1922) und Franziska Tiburtius (1843–1927) durch die Gründung von Realkursen für Frauen, die am 10. Oktober 1889 in Berlin eröffnet wurden. Diese sollten Absolventinnen höherer Mädchenschulen eine allgemeine Bildungsgrundlage für praktische Berufe vermitteln. Als sich allmählich eine Öffnung der Universitäten abzeichnete, wandelte Lange die Realkurse 1893 in Gymnasialkurse um. Diese ermöglichten es Töchtern aus bürgerlichen Familien, als Externe die Abiturprüfungen abzulegen. ³³ In vielen deutschen Städten entstanden ähnliche Einrichtungen. ³⁴

Erst gegen Ende des Jahrhunderts begann eine ernstzunehmende staatliche Institutionalisierung der Mädchenbildung. Die Diskrepanz zwischen staatlichen und privaten Bildungsinitiativen blieb jedoch erheblich: So gab es um 1900 in Preußen 656 private, aber lediglich 213 öffentliche höhere

Mädchenschulen. ³⁵ Der Zugang zum Abitur und damit zum Universitätsstudium wurde Frauen in den deutschen Ländern erst ab 1900 schrittweise gestattet, zunächst in Baden. Zuvor war dies nur über Sondergenehmigungen möglich. Die preußische Mädchenschulreform von 1908 markierte einen vorläufigen Höhepunkt dieser Entwicklung und war das Ergebnis langjähriger Bemühungen der Frauenbewegung sowie liberaler Reformkräfte. Eine grundlegende Gleichstellung war damit jedoch nicht verbunden.

SCHLUSS

Das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlicher Integration und Emanzipation des Individuums prägte auch den modernen Geschlechterdiskurs. Die Auseinandersetzung um die Erziehung der Frau wurde im 18. und 19. Jahrhundert zu einem zentralen politischen Schauplatz, an dem das Verhältnis der Frau zur Gesellschaft verhandelt wurde. Dabei eröffnete der Erziehungsdiskurs Raum für Gegenentwürfe. Pädagoginnen und Vertreterinnen der Frauenbewegung nutzten Bildung als Hebel weiblicher Selbstermächtigung. Mit dem strategischen Einsatz der „geistigen Mütterlichkeit“ forderten sie mehr Gleichberechtigung, indem sie an tradierte Geschlechterrollen anknüpften. Dieser Widerspruch ermöglichte Fortschritte innerhalb der bestehenden Ordnung, verfestigte aber zugleich klassische Rollenbilder.

Diese historische Ambivalenz wirkt bis heute fort. Das Schul- und Erziehungswesen ist nach wie vor eine zentrale Institution zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. So kann uns der historische Kampf um höhere Mädchenbildung daran erinnern, dass Fragen von Teilhabe, Gleichheit und Gerechtigkeit in der Bildungspolitik fortlaufend neu verhandelt werden müssen.

32 Helene Lange, Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung. Begleitschrift zu einer Petition an das preußische Unterrichtsministerium und das preußische Abgeordnetenhaus, Berlin 1887, S. 25.

33 Vgl. Schaser (Anm. 31), S. 44f.

34 Vgl. Hans-Jürgen Apel, Sonderwege der Mädchen zum Abitur im Deutschen Kaiserreich. Bildung zur Studierfähigkeit und Durchsetzung der Abiturberechtigung am Ausgang des Kaiserreichs (1908), in: Zeitschrift für Pädagogik 2/1988, S. 171–189.

35 Vgl. Schaser (Anm. 31), S. 39.

VINCENT STREICHHAHN

ist promovierter Politikwissenschaftler und arbeitet als pädagogischer Leiter an der Kreisvolkshochschule Saalekreis in Merseburg.

ERZIEHUNG IN DER KRISE?

Über strukturelle Gewalt, pädagogische Überforderung und die Rückkehr der bürgerlichen Kälte

Nikolaus Meyer · Elke Alsago

Erziehung gehört zu den Grundtatsachen des menschlichen Lebens. Sie vollzieht sich unausweichlich in jeder Generationenbeziehung, überall dort, wo Erwachsene und Kinder in Interaktion treten. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Prange betont, dass Erziehung kein Nebenschauplatz des Lebens ist, sondern in Pflege, Kommunikation und Alltagshandeln präsent ist. Kinder sind aufgrund ihrer Angewiesenheit immer schon in erzieherische Bezüge eingebunden.⁰¹ Man kann daher nicht nicht erziehen. Jede Form der Einflussnahme – sei sie fürsorglich, partizipativ, autoritär oder gewaltförmig – ist Erziehung mit unterschiedlichen Zielsetzungen, Machtformen und Konsequenzen. Auch Praktiken der „schwarzen Pädagogik“ sind Erziehung, allerdings mit anderen Zielen und Folgen.⁰² Erziehung ist somit nie neutral, sondern stets normativ gerahmt und wird durch gesellschaftliche Leitbilder sowie institutionelle Kontexte geprägt.

Vor diesem Hintergrund beschreibt der Pädagoge Michael Winkler Erziehung als Praxis, in der ältere Generationen Jüngeren Räume eröffnen, um als freie Subjekte zu handeln, wobei gleichzeitig gesellschaftliche Entwicklungsprozesse im Blick behalten werden. Dieses Verständnis verweist auf den normativen Kern: Erziehung ist nicht nur ein faktisches Geschehen, sondern verfolgt auch ein Leitziel, das in Spannung zu den sozialen, institutionellen und kulturellen Bedingungen steht. Sie vollzieht sich sowohl explizit als auch funktional als doppelte Bewegung von Individualisierung und Sozialisation in kulturellen und sozialen Kontexten – nicht selten auch gegen den Eigensinn der Heranwachsenden.⁰³ In professionellen Kontexten, etwa in der Sozialen Arbeit, in Bildungseinrichtungen oder bei kulturellen Angeboten wie dem öffentlich-rechtlichen Rundfunk, genügt es daher nicht, Erziehung einfach laufen zu lassen.⁰⁴ Implizite Orientierungen

müssen explizit gemacht werden. Welche Zielvorstellungen leiten das Handeln? In welchem institutionellen Rahmen findet es statt? Mit welchen Praktiken und auf welcher fachlichen Grundlage? Der technokratische Begriff der „Erziehungsmethoden“ greift hier zu kurz.⁰⁵ Angemessener ist es, von erzieherischen Praktiken, Haltungen und Orientierungen zu sprechen, die reflektiert, begründet und verantwortet sein müssen.⁰⁶

Dieser Punkt verweist auf eine grundlegende Einsicht, die bereits in Siegfried Bernfelds Klassiker „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ 1929 beschrieben wurde: Erziehung ist nie grenzenlos verfügbar, sondern unterliegt sozialen, ökonomischen und institutionellen Bedingungen.⁰⁷ Bernfeld unterscheidet drei Dimensionen von Grenzen: die Erziehbarkeit des Kindes, die Person des Erziehers und die soziale Grenze. Letztere ist für ihn entscheidend: „Nicht die Pädagogik baut das Erziehungswesen, sondern die Politik.“⁰⁸ Damit verschiebt sich der Blick von individuellen Fähigkeiten hin zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die pädagogisches Handeln ermöglichen oder beschränken. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Meseth betont, dass diese Begrenztheit nicht als Defizit, sondern als Bedingung pädagogischer Reflexion zu verstehen ist. Sie verpflichtet dazu, Ziele, Mittel sowie institutionelle und politische Voraussetzungen kritisch zu hinterfragen.⁰⁹

Der Erziehungswissenschaftler Arnd-Michael Nohl beschreibt Erziehung als Orientierungszumutung: Kinder und Jugendliche sind aufgefordert, sich mit Haltungen, Normen und Praktiken auseinanderzusetzen, die (noch) nicht die ihren sind – und erhalten zugleich die Möglichkeit, diese anzunehmen, zu transformieren oder zurückzuweisen.¹⁰ Erziehung ist keine lineare Einwirkung, sondern ein dialektisches Geschehen. Die Erwachsenen verfolgen bestimmte Absichten, die

Kinder haben ihren eigenen Willen. Beide treffen in einem Raum aufeinander, der von Macht geprägt ist, aber auch von Freiheit offen gehalten wird. Käte Meyer-Drawe zeigt, dass Macht in der Erziehung nicht nur in sichtbaren Maßnahmen erscheint, sondern sich in die körperlichen und praktischen Gewohnheiten der Kinder einschreibt und so ihren Blick auf die Welt und auf sich selbst mitprägt.¹¹ Damit wird deutlich: Der Eigensinn von Kindern entsteht nicht in einem machtfreien Raum, sondern in der Auseinandersetzung mit Macht. Der Soziologe Pierre Bourdieu bezeichnet dies als „List der pädagogischen Vernunft“:¹² Gesellschaftliche Erwartungen setzen sich in habituellen Praktiken fest und wirken dadurch besonders nachhaltig. Zugleich eröffnen sie aber auch Spielräume, in denen Aneignung, Umdeutung oder Widerstand möglich bleiben.¹³

Dieses Spannungsverhältnis von Macht und Freiheit wurde historisch immer wieder reflektiert. Immanuel Kants berühmte Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ markiert bis heute ein grundlegendes Dilemma.¹⁴ In der Sozialen Arbeit, verstanden als Einheit von Sozialpädagogik und Sozialarbeit, besteht seit Langem Konsens darüber, dass Erziehung nicht auf Disziplinierung, sondern auf die Stärkung von Subjektivität abzielen muss. Der Pädagoge Hans Thiersch hat dies in seinem Konzept der Lebensweltorientierung festgehalten: Erziehung

soll die Eigenlogik von Alltagswirklichkeiten anerkennen und zugleich Perspektiven für die Lebensbewältigung eröffnen. Daraus ergeben sich Struktur- und Handlungsmaximen wie Alltagsnähe, Partizipation, Prävention und Integration, die auch in der institutionellen Erziehung unverzichtbar sind – stets vor dem Hintergrund sozialer Gerechtigkeit, Solidarität und demokratischer Kultur.¹⁵

Gerade diese Grundlagen sind heute bedroht. Strukturelle Defizite, Personalmangel und fehlende Reflexionsräume haben zur Folge, dass Erziehung ihren relationalen, orientierenden und schützenden Charakter zunehmend verliert.¹⁶ Sie reduziert sich auf Routinen von Aufsicht, Disziplinierung und Konfliktmanagement. Die programmatisch formulierten normativen Versprechen von Autonomie, Teilhabe und Anerkennung bleiben zwar rhetorisch bestehen, werden in der Praxis jedoch systematisch unterlaufen. Hier setzt der vom Pädagogen Andreas Gruschka in den 1980er Jahren mit Bezug auf Theodor W. Adorno geprägte Begriff der „bürgerlichen Kälte“ an: Er steht nicht für individuelle Gefühlslosigkeit, sondern für eine institutionell erzeugte Indifferenz, die aus Überforderung entsteht und zur professionellen Routine wird.¹⁷ Gerät das einzelne Kind oder der einzelne Jugendliche aus dem Blick, verkehrt sich Erziehung – selbst wenn sie gut gemeint ist – in eine Zumutung. Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden drei Leitfragen diskutiert: Wie wirken sich strukturelle Bedingungen auf

01 Vgl. Klaus Prange, Erziehung, 8. 6. 2022, www.herder.de/staatslexikon/artikel/erziehung.

02 Vgl. Katharina Rutschky (Hrsg.), *Schwarze Pädagogik*, Frankfurt/M. 1993.

03 Vgl. Michael Winkler, Erziehung, in: Matthias Huber/Marion Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen*, Wiesbaden 2023, S. 163–172.

04 Vgl. Elke Steinbacher, Didaktik, in: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit*, München 2011, S. 251–257.

05 Vgl. Nikolas Luhmann/Karl-Eberhard Schorr, *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*, in: dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*, Frankfurt/M. 1982, S. 11–41.

06 Vgl. Wolfgang Meseth, Siegfried Bernfelds „Grenzen der Erziehung“ revisited, in: Daniel Goldmann/Sophia Richter/Thomas Wenzl (Hrsg.), *Die Grenzen der Erziehung revisited*, Opladen 2024, S. 105–120; Dieter Nittel/Nikolaus Meyer/Jenny Kipper, *Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 3/2020, S. 382–400.

07 Vgl. Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, in: ders. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse*, Gießen 2013, S. 11–130.

08 Ebd., S. 12.

09 Vgl. Meseth (Anm. 6).

10 Vgl. Arnd-Michael Nohl, Erziehung, in: *EEO Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online*, Weinheim 2023, S. 1–10; siehe auch den Beitrag von Nohl in dieser Ausgabe (Anm. d. Red.).

11 Vgl. Käte Meyer-Drawe, Erziehung und Macht, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 4/2001, S. 446–457.

12 Pierre Bourdieu, *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1976, S. 200.

13 Vgl. Meyer-Drawe (Anm. 11).

14 Zit. nach Winkler (Anm. 3), S. 166.

15 Vgl. Hans Thiersch, *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – revisited*, Weinheim 2020.

16 Vgl. Nikolaus Meyer/Elke Alsago, *Zwischen Professionalität, strukturellen Defiziten und neuer Kälte: Verletzendes Verhalten und Gewalt in der Sozialen Arbeit*, in: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins* 7/2025, S. 310–316.

17 Vgl. Andreas Gruschka, *Bürgerliche Kälte – eine Zentralkategorie einer kritischen Pädagogik im Anschluss an Th. W. Adorno*, in: ders./Marion Pollmanns/Christoph Leser (Hrsg.), *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*, Opladen 2021, S. 19–33.

verletzendes Verhalten und Gewalt in pädagogischen Institutionen aus? Wie beeinflussen normative Erwartungen, Machtpraktiken und institutionelle Routinen einander? Und was bedeutet es, wenn pädagogische Verantwortung zersplittert und Erziehung als soziale Praxis ihren ethischen Kern verliert?

VERLETZENDES VERHALTEN ALS STRUKTURPHÄNOMEN

Die nachfolgenden Auswertungen basieren auf einer bundesweiten Online-Erhebung, die im Herbst 2024 unter Beschäftigten im Bereich der Sozialen Arbeit erhoben wurde. Ziel war es, verletzendes Verhalten in verschiedenen Handlungsfeldern zu erfassen und die entsprechenden strukturellen Bedingungen sichtbar zu machen. Der Fragebogen wurde über Multiplikator:innen in Fachverbänden, Gewerkschaften und Hochschulen verbreitet und richtete sich an Fachkräfte in (sozial-)pädagogischen, betreuenden und begleitenden Kontexten. Insgesamt nahmen über 6300 Personen teil. Für die Analyse wurden fünf Arbeitsfelder ausgewählt, in denen (sozial-)pädagogische Arbeit im Rahmen einer inklusiven Kinder- und Jugendhilfe geleistet wird: Kindertagesstätten, stationäre Jugendhilfe, offene Kinder- und Jugendarbeit, Soziale Arbeit im Kontext Schule sowie Soziale Arbeit bei Behinderung.¹⁸

Die Ergebnisse zeigen: Gewalt und verletzendes Verhalten sind keine Randphänomene, sondern gehören im professionellen Feld zum Alltag. Dabei geht es nicht nur um Übergriffe zwischen Adressat:innen, sondern auch um Gewalt gegenüber Fachkräften sowie um Grenzverletzungen, die von den Fachkräften selbst ausgehen. In allen Arbeitsfeldern zeigt sich eine enge Verschränkung zwischen personaler Überforderung und struktureller Dysfunktion.

Auffällig ist: Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen wird häufig als verletzend empfunden – selbst dann, wenn es entwicklungspsychologisch erklärbar ist oder Ausdruck von Hilf- und Orientierungslosigkeit, also sozialpädagogisch einzuordnen wäre. Beschäftigte berichten etwa von Beleidigungen, Herabsetzungen oder körperlichen Übergriffen, für deren Bearbeitung sie keine Zeit finden oder für die ihnen die professionelle Begleitung oder die passende

Qualifikation fehlt.¹⁹ In dieser Situation wird der pädagogische Auftrag zur Erziehung zur Zumutung: Die Fähigkeit zum Beobachten, Einordnen und Verstehen – die für eine Erziehung zur Freiheit zentral ist – ist oft nicht gegeben oder institutionell nicht abgesichert. Wo die Kompetenz zur Deutung fehlt, nicht gefördert wird oder der institutionelle Rahmen dem entgegensteht, kann kindliches Verhalten schnell als Provokation oder Regelverstoß interpretiert werden. Erziehung reduziert sich dann auf Kontrolle, Reaktion und Abwehr statt auf Unterstützung, Orientierung und Aushandlung.

In Kindertagesstätten berichten mehr als 80 Prozent der Befragten von psychischer Gewalt unter Kindern. Gleichzeitig geben die befragten Fachkräfte häufig an, selbst psychisch verletzt worden zu sein – etwa durch Kinder oder Eltern (74 Prozent) oder durch Kolleg:innen sowie Leitungspersonen (62 Prozent). Mehr als 39 Prozent wurden bereits von Adressat:innen und 15 Prozent von Kolleg:innen körperlich angegriffen.²⁰ Diese Erfahrungen stehen im Kontext einer hohen Arbeitsbelastung: Zwei Drittel der Befragten geben an, regelmäßig Überstunden zu leisten, und jede fünfte Person arbeitet wöchentlich mehr als fünf Stunden unbezahlt.²¹ Für pädagogische Reflexion, Supervision oder dialogische Erziehungsarbeit bleibt kaum Zeit. Durch diese Reduzierung auf Routinen geht das verloren, was der Philosoph Martin Buber als Kern einer dialogischen Haltung bezeichnet: die Begegnung im Modus des „Ich-Du“, bei der das Gegenüber nicht als Fall oder Objekt, sondern als Person erscheint, die ernst genommen wird.²² Wo diese dialogische Arbeit nicht mehr möglich ist, gerät Erziehung in Gefahr, zu einem bloß administrativen Ich-Es-Verhältnis zu verflachen – und damit ihre sub-

¹⁹ Vgl. Dieter Nittel/Nikolaus Meyer, Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5/2018, S. 1063–1082.

²⁰ Vgl. Nikolaus Meyer/Elke Alsago, Verletzendes Verhalten in der Kindertagesbetreuung: Anspruch und Realität, Ver.di-Schriften zur Sozialen Arbeit 2/2025.

²¹ Vgl. dies., Strukturell überfordert, fachlich autonom: Arbeitsbedingungen in zentralen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit, in: Elke Alsago/Rita Braches-Chyrek/Nikolaus Meyer (Hrsg.), Personalmangel in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden 2025, S. 9–27.

²² Vgl. Martin Buber, Ich und Du, in: ders. (Hrsg.), Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1965.

¹⁸ Vgl. Meyer/Alsago (Anm. 16).

stanziale Orientierung an Beziehung und Gegenseitigkeit zu verlieren.

Auch in der stationären Jugendhilfe ist das Ausmaß erlebter Gewalt hoch: 94 Prozent der Befragten berichten von psychischer Gewalt unter Jugendlichen, über 60 Prozent waren selbst Opfer physischer Übergriffe. Auffällig ist zudem die Häufung sexualisierter Gewalt – sowohl unter Jugendlichen als auch gegenüber Fachkräften.²³ Gleichzeitig sind die institutionellen Bedingungen angespannt. Viele Einrichtungen leiden unter Personalmangel, hoher Fluktuation, chronischer Überforderung sowie einer mangelnden partizipativen Kultur.²⁴ Oft existieren pädagogische Konzepte nur auf dem Papier und werden im Alltag kaum umgesetzt.

In der offenen Kinder- und Jugendarbeit klagen viele Beschäftigte über einen brüchigen Arbeitsalltag: einem von ständigen Unterbrechungen, unklaren Zuständigkeiten und strukturellen Instabilitäten geprägten Setting, in dem verlässliche pädagogische Beziehungen und gemeinsam getragene Orientierungen nur schwer herzustellen sind.²⁵ Gewalt geht hier nicht nur von Besucher:innen, sondern auch von Beschäftigten aus. Häufig fehlen abgestimmte Konzepte sowie gemeinsam geteilte erzieherische Orientierungen. Multiprofessionelle Teams mit unterschiedlichen Qualifikationen arbeiten ohne klare Rollenverteilung zusammen, was zu Unsicherheiten, Rollenkonflikten und Verantwortungsdiffusion führt.

Ein differenziertes Bild zeigt sich im Kontext Schule: In den Bereichen Schulsozialarbeit, Schulbegleitung und Ganztagsbetreuung berichtet jeweils eine Mehrheit von psychischer Gewalt unter Schüler:innen. Mehr als jeder zweite Beschäftigte wurde selbst Opfer psychischer Gewalt. Auch hier berichten die Beschäftigten, dass ihnen sowohl Zeit als auch fachliche Begleitung für eine reflexive Auseinandersetzung mit den erlebten Situationen fehlen. Während Schulsozialarbeiter:innen vergleichsweise gut angebunden sind, fehlen den meist fachlich nicht vorgebildeten Schulbegleiter:innen häufig kollegiale Unterstützung, Fortbildung und Supervision – obwohl

sie in hochkomplexe erzieherische Prozesse eingebunden sind.²⁶

In der Sozialen Arbeit bei Behinderung wird ein besonders hohes Maß an körperlicher Gewalt verzeichnet: Zwei Drittel der befragten Beschäftigten geben an, regelmäßig mit herausfordernden Verhaltensweisen konfrontiert zu sein, die zu Verletzungen führen können. Psychische Gewalt, beispielsweise in Form von abwerten der Kommunikation oder fehlendem Respekt, wird sowohl unter Kolleg:innen als auch durch Leitungskräfte thematisiert.²⁷ Die strukturellen Probleme ähneln denen anderer Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit: fehlende Qualifikation, hohe Fluktuation, geringe Bezahlung und die weitgehende Abwesenheit verbindlicher pädagogischer Standards.²⁸ Besonders gravierend ist, dass selbst bei offensichtlichen Grenzverletzungen die erforderlichen institutionellen Konsequenzen, wie beispielsweise regelhafte Aufarbeitungsprozesse, oft ausbleiben.²⁹

Über alle Arbeitsfelder hinweg zeigt sich ein konsistentes Muster: Verletzendes Verhalten tritt dort gehäuft auf, wo Schutzkonzepte nicht greifen, Zuständigkeiten unklar sind und pädagogische Reflexion nicht möglich ist. Die strukturellen Bedingungen – Zeitdruck, Personalmangel, mangelnde Supervision und fehlende Qualifikation – schaffen ein Milieu, in dem institutionelle Erziehung von ihrem relationalen, orientierenden und dialogischen Anspruch abgekoppelt wird. Statt ein kooperatives Geschehen zwischen Subjekten zu sein, wird Erziehung zur verwaltenden Reaktion auf Störungen – zum administrierten Aushalten statt zum reflexiv gestalteten Aushandeln.³⁰

VERLETZENDES VERHALTEN ALS AUSDRUCK BÜRGERLICHER KÄLTE

Gewalt und verletzendes Verhalten in pädagogischen Institutionen sind also keine Ausnahmeerscheinungen, sondern Ausdruck eines strukturellen

23 Vgl. Nikolaus Meyer/Elke Alsago, Stationäre Kinder- und Jugendhilfe unter Druck: Strukturmängel und verletzendes Verhalten, in: Forum Jugendhilfe 2/2025, S. 48–55.

24 Vgl. dies. (Anm. 16).

25 Vgl. dies., Gewalt, Fachkräftemangel und institutionelle Transformation, in: Forum für Kinder- und Jugendarbeit 2/2025, S. 43–47.

26 Vgl. dies., Gewalt im Schulalltag, in: Pädagogik 11/2025 (i. E.).

27 Vgl. dies., Hilfe mit Nebenwirkungen: Wie schlechte Arbeitsbedingungen Gewalt verstärken, in: Heilpädagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik 3/2025, S. 16–20.

28 Vgl. dies. (Anm. 21).

29 Vgl. dies. (Anm. 27).

30 Vgl. dies. (Anm. 16).

len Ungleichgewichts zwischen Anspruch und Praxis. Sie treten in allen untersuchten Arbeitsfeldern auf – mit unterschiedlichen Intensitäten, aber vergleichbaren Mechanismen. Entscheidend ist nicht nur die Häufung der Vorfälle, sondern die Art und Weise, wie mit ihnen umgegangen wird: Gewalt erscheint nicht als Bruch pädagogischer Ordnung, sondern als erwartbarer Bestandteil eines Alltags, in dem kaum Zeit für kritische Reflexion bleibt.³¹

In seiner Rekonstruktion des Begriffs der „bürgerlichen Kälte“ hat Andreas Gruschka gezeigt, dass es sich dabei nicht um individuelle Gefühlskälte handelt, sondern um eine habituell gelernte und institutionell gestützte Indifferenz gegenüber den Widersprüchen pädagogischer Praxis.³² Pädagogische Ideale wie die Allgemeinheit der Bildung, Gerechtigkeit, Mündigkeit oder Solidarität bleiben zwar sprachlich präsent, verlieren jedoch ihren praktischen Gehalt, sobald institutionelle Routinen dominieren. Bereits 1987 beschrieben Rainer Bremer und Andreas Gruschka diese rhetorische Deckung: Ideale bestehen fort, ohne die Praxis tatsächlich zu steuern – die Sprache der Erziehung bleibt, während ihre Substanz entleert wird.³³

Laut Gruschka eignen sich Beschäftigte in solchen Situationen bestimmte Reaktionsweisen an: von der fraglosen Übernahme widersprüchlicher Praxis über deren Verdrängung bis hin zur reflektierten Hinnahme oder zum Protest. All diesen Modi ist gemeinsam, dass sie dabei helfen, Widerspruchserfahrungen zu ertragen, ohne das System grundsätzlich infrage zu stellen. So entsteht ein professioneller Habitus, der dabei hilft, den Alltag zu bewältigen; strukturelle Probleme werden jedoch individualisiert. Verantwortung für Missstände wird personalisiert und Überforderung moralisiert – Fachkräfte erleben sich als unzulänglich, obwohl sie strukturell alleingelassen werden.³⁴

Die statistischen Daten zu den Arbeitsbedingungen und zu verletzendem Verhalten zeigen zwei spezifische Erscheinungsformen dieser semantischen Entleerung, die an Gruschkas Kon-

zept anschließen, aber darüber hinausgehen: Camouflage und Zynismus.³⁵

Camouflage: Einrichtungen präsentieren Konzepte, etwa Schutzkonzepte, Partizipationsleitlinien oder Ethikkodizes, ohne die Bedingungen für ihre Umsetzung zu schaffen. In einer Gruppendiskussion beschreibt eine Leitungskraft, dass das Schutzkonzept „in der Schublade liegt“, da es „im Alltag sowieso nicht umsetzbar“ sei. Auf Webseiten und in Leitbildern wird Partizipation hervorgehoben, im Alltag bleibt dafür jedoch weder Zeit noch Struktur. Gerade diese Diskrepanz zwischen Programmatik und Praxis stabilisiert die Kälte, denn sie erzeugt die Illusion pädagogischer Substanz, wo faktisch nur Rhetorik bleibt.

Zynismus: Wo die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit offenkundig wird, reagieren die Beschäftigten mit ironischer Brechung. So spricht eine Mitarbeiterin einer Wohngruppe in einer Gruppendiskussion von einer „demokratischen Einrichtung mit Türcode und Ausgangsverbot“. Begriffe wie „Kindeswohl“ oder „Teilhabe“ werden zwar weiterhin verwendet, jedoch nur noch als leere Chiffren und nicht mehr als pädagogische Orientierungen.

Diese Formen sind nicht nur individuelle Abwehrstrategien, sondern Ausdruck eines institutionellen Habitus. Sie zeigen, wie sich bürgerliche Kälte als stillschweigende Norm reproduziert: durch Sprache, die ihren Gehalt verliert, durch Routinen, die Widerspruchserfahrungen neutralisieren, und durch eine Kultur, die strukturelle Missstände in individuelles Scheitern übersetzt. Dadurch wird Erziehung – verstanden als dialogische, relationale und auf Eigensinn und Lebenswelt bezogene Praxis – entkernt. Was bleibt, ist eine Verwaltung des Sozialen, die verletzendes Verhalten nicht nur hinnimmt, sondern strukturell hervorbringt.

KRISE DER ERZIEHUNG ALS POLITISCHE HERAUSFORDERUNG

Erziehung ist ein intentionaler, normativ gerahmter und somit konfliktträchtiger Prozess. Einerseits soll sie Freiheit ermöglichen, andererseits steht sie unter institutionellen Spannungen. In ih-

³¹ Vgl. ebd.

³² Vgl. Gruschka (Anm. 17).

³³ Vgl. Rainer Bremer/Andreas Gruschka, Bürgerliche Kälte und Pädagogik, in: Pädagogische Korrespondenz 1/1987, S. 19–33.

³⁴ Vgl. Gruschka (Anm. 17).

³⁵ Vgl. Nikolaus Meyer/Elke Alsago, Soziale Arbeit nach der Coronapandemie: Versuch einer Bilanz, in: Sozial Extra 3/2025, S. 225–228.

rer doppelten Bewegung zwischen Orientierung und Subjektivierung, Unterstützung und Disziplinierung wird sie zu einem machtgeseättigten Geschehen, das nur unter verlässlichen Rahmenbedingungen – Zeit, Beziehung, Reflexion und Verantwortung – gelingen kann. Dabei bewegt sich Erziehung stets im Spannungsfeld von individuellem Eigensinn und gesellschaftlichen Erwartungen. Sie muss die subjektive Entwicklung ernst nehmen und zugleich solidarische Bezüge eröffnen, die das Zusammenleben in einer demokratischen Gesellschaft ermöglichen.³⁶

Genau diese Voraussetzungen entfallen im institutionellen Kontext von Erziehung zunehmend. In Kindertagesstätten, in der stationären Jugendhilfe oder in der Sozialen Arbeit bei Behinderung verformt sich Erziehung zu verwalteter Routine: Sie ist fragmentiert, von Kontrolle, Aufsicht und Reaktivität geprägt. Zurück bleibt eine Zersplitterung der Institution – für Kinder und Jugendliche ebenso wie für die Beschäftigten. Sie geraten in einen Zustand, den Gruschka als Kälte beschreibt: eine habitualisierte, moralisch codierte Indifferenz gegenüber Eigensinn und Lebenswelt der ihnen Anvertrauten. Damit ist keine Böswilligkeit gemeint, sondern eine Überlebensstrategie im Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit.

Unter solchen Bedingungen verschiebt sich die Zielrichtung von Erziehung: An die Stelle von Autonomie, Teilhabe und Anerkennung treten Funktionalisieren, Anpassung und administrative Bearbeitung. Der Begriff bleibt zwar bestehen, bezeichnet jedoch keine reflektierte Praxis mehr, sondern das Ergebnis von Standardisierung und institutioneller Normierung – rhetorisch überdeckt durch Konzepte, Leitbilder und Ethikkodizes, deren Umsetzung systematisch verhindert wird.

Die pädagogischen Arbeitsfelder reproduzieren damit strukturell verletzendes Verhalten – nicht, weil die Beschäftigten versagen, sondern weil Erziehung unter Bedingungen stattfindet, die das Erreichen ihrer erklärten Ziele unmöglich machen. Doch was heißt hier „Erreichen“? Wenn sich die normativen Bezugspunkte verschieben – von Beziehung zu Steuerung, von Deutung zu Kontrolle und von Orientierung zu Resultaten – dann gerät nicht nur das Wie, sondern auch das Wozu von Erziehung aus dem Blick. Genau da-

rin liegt die Brisanz: Die Krise der Erziehung ist nicht nur eine (sozial-)pädagogische, sondern eine gesellschaftliche Herausforderung – eine Krise des Sozialen, des Öffentlichen und der demokratischen Verantwortung.

In einer Gesellschaft, die zunehmend auf Effizienz, Funktionalität und administrative Steuerung ausgerichtet ist, droht Erziehung auf ihre technische Seite reduziert zu werden – als Maßnahme, nicht als dialogisches Geschehen. Wenn Erziehung jedoch einen Beitrag zu einer demokratischen Gesellschaft leisten soll, ist eine Repolitisierung notwendig – nicht in Form weiterer Steuerungsvorgaben, sondern als Verständigungsprozess darüber, was Erziehung in einer Demokratie leisten soll. Nur wenn die Rahmenbedingungen so gestaltet werden, dass pädagogisches Handeln wieder an normative Ziele geknüpft werden kann, trägt Erziehung zur Ermöglichung von Subjektwerdung, Teilhabe, Verantwortung und Solidarität bei. Das bedeutet: Es braucht Zeit für bewusste Erziehung und Beziehungsbildung sowie für eine kooperative Erziehungsgemeinschaft mit den Eltern. Erziehung sollte sich an den konkreten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen orientieren und nicht an abstrakten Modellen oder standardisierten Abläufen. Es bedarf verbindlicher Schutzkonzepte, klarer Rollenverteilung und verlässlicher, professioneller Rahmenbedingungen wie Supervision und Fortbildung. Darüber hinaus sind institutionalisierte Reflexionsräume wichtig, in denen Anspruch und Alltag reflektiert werden – nicht als individuelle Schwäche, sondern als notwendige professionelle Anforderung.

Die Repolitisierung erfordert nicht nur strukturelle Investitionen, sondern auch eine gesellschaftliche Verständigung: Was soll Erziehung heute leisten und welche Bedingungen sind für ihr Gelingen unverzichtbar? Eine demokratische Gesellschaft, die ihre Zukunftsfähigkeit sichern will, muss diese Frage öffentlich diskutieren und sich entscheiden, ob sie Erziehung weiterhin funktionalisiert oder endlich ermöglicht.

NIKOLAUS MEYER

ist Professor für Profession und Professionalisierung Sozialer Arbeit an der Hochschule Fulda.

ELKE ALSAGO

leitet die Bundesfachgruppe Erziehung, Bildung und Soziale Arbeit bei Verdi.

³⁶ Vgl. dies., So verlieren wir den Kitt, der uns zusammenhält, in: Die Zeit, 11.9.2025, S. 36.

BEFÄHIGEN UND BÄNDIGEN

Schule, Jugend und die Erziehung zur Demokratie nach 1968

Phillip Wagner

Ob mit einer „Verfassungsviertelstunde“, einem „Wahlfach Mitbestimmung“ oder einem Gesamtkonzept für die „Demokratieerziehung“: Wie die Schulen auf den Aufstieg des Populismus und die vermeintliche Krise der Demokratie reagieren sollen, ist umstritten.⁰¹ Überraschend ist jedoch, dass in weiten Teilen der Öffentlichkeit Einigkeit darüber herrscht, dass man zu demokratischen Einstellungen und Fertigkeiten anleiten müsse, um die freiheitliche Grundordnung zu bewahren. Doch wie ist dieses Paradigma historisch entstanden?

Im Folgenden wird die Geschichte der Regulierung demokratischen Denkens und Handelns in der Bundesrepublik Deutschland in groben Zügen nachgezeichnet. Dabei geht es weniger um die Debatten in der Weimarer Republik oder der frühen Bundesrepublik, sondern vielmehr um die Frage, wie junge Menschen nach der Chiffre „1968“ vor allem durch den sozial- und politikwissenschaftlichen Unterricht zu demokratischem Denken und Handeln erzogen werden sollten.

Die Deutung der bundesdeutschen Demokratie- und Erziehungsgeschichte nach 1968 ist unklar: Einerseits wird argumentiert, dass Schulen in den 1960er und 1970er Jahren eine wichtige Rolle dabei spielten, demokratisches Denken und Handeln bei jungen Menschen einzuüben. In diesen Arbeiten wird aufgezeigt, wie der Jugendprotest um 1968 zur Abschaffung der Zensur von Schülerzeitungen, zur Einrichtung von Schülervertretungen und zum Ausbau des Sozialkunde- und Politikunterrichts beitrug.⁰² Andererseits verdeutlicht die historische Forschung, dass zur selben Zeit die Humanwissenschaften, darunter Ökonomie, Soziologie, Psychologie und Pädagogik, immer neue Konzepte zur Konditionierung von Denken und Verhalten entwickelten, die breit in der Bildungspolitik debattiert wur-

den. Diese Debatten halfen, den Gedanken einer Formbarkeit der kognitiven Entwicklung zu stärken.⁰³

In diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, den Deutungs widerspruch zu überwinden. Die These lautet: In der bundesdeutschen Demokratie waren nach 1968 Befreiungsansprüche untrennbar mit Kontrollimperativen verbunden. Politik und Wissenschaft waren der Ansicht, Jugendliche durch die Rezeption humanwissenschaftlicher Theorien gezielt zu demokratischem Denken und Handeln anleiten zu können. Ihre Initiativen zur Steuerung der kognitiven und habituellen Grundlagen der Demokratie blieben jedoch stets umstritten und riefen Gegenbewegungen hervor.

Zunächst wird die Debatte um die Lenkung von Emanzipation in sozialdemokratischen und linksliberalen Kreisen im Jahrzehnt nach 1968 beleuchtet. Anschließend wird aufgezeigt, wie liberalkonservative und linksliberale Kräfte in den 1970er und 1980er Jahren versuchten, ein demokratisch-moralisches Denken zu fördern. Abschließend wird die Frage diskutiert, warum im Jahrzehnt nach der deutschen Wiedervereinigung das Konzept der Selbstoptimierung demokratischer „Kompetenzen“ in die Klassenzimmer Einzugs hielt. Im Mittelpunkt dieser Diskussion stehen die bundesdeutschen Entwicklungen, ergänzend kommen Entwicklungen aus den Bundesländern dazu.

Doch was bedeutet demokratische Erziehung? Aus der Perspektive der poststrukturalistischen Demokratietheorie betrachte ich einerseits die Versuche von Staat, Politik und Wissenschaft, demokratische Einstellungen und Handlungsformen planvoll bei Jugendlichen hervorzubringen. Andererseits untersuche ich die eigensinnige Aneignung dieser Maßnahmen in der Gesellschaft.⁰⁴ Wie wollten Kultusministerien und Sozialwis-

senschaften die Jugend zu einem historisch veränderlichen Verständnis von Demokratie erziehen? Wie reagierten die verschiedenen Gruppen auf diese Imperative? Im Mittelpunkt der Überlegungen stehen dabei gesellschaftliche Kontroversen und nicht die Aneignungen in den Klassenzimmern.⁰⁵

ZUR EMANZIPATION ANLEITEN

Die Debatte um demokratische Erziehung begann nicht erst in den 1960er Jahren. Bereits in der Weimarer Republik versuchten liberale und sozialdemokratische Politiker und Pädagogen durch die Einführung von Schülerräten und die Konzeption einer Staatsbürgerkunde, die Jugend – letztlich erfolglos – auf die fragile Demokratie auszurichten.⁰⁶ Nach dem Ende des Nationalsozialismus strengten vor allem US-amerikanische Besatzungsoffiziere gemeinsam mit deutschen Fachleuten die sogenannte Reeducation der heranwachsenden an. Auch wenn viele ihrer ambitionierten Pläne scheiterten, gaben sie der Debatte um Schule, Jugend und Demokratie vielfältige

Impulse und trugen dazu bei, dass unter Politikern und Fachleuten die Erwartungen an die demokratische Aufgabe der Schule in den 1950er Jahren stiegen.⁰⁷

Als Reaktion auf den Systemwettstreit mit der DDR und die Debatte über die Nachwirkungen des Nationalsozialismus setzten Politik und Wissenschaft ab den späten 1950er Jahren das Schulfach Gemeinschaftskunde durch. Einerseits sollte vor allem den Jugendlichen an Gymnasien politisches Wissen vermittelt und eine demokratische Haltung eingepreßt werden, und sie sollten die Gelegenheit erhalten, sich in Schülermitverwaltungen und Schülerzeitungsredaktionen zu engagieren. Andererseits steckte die Bildungspolitik die Grenzen des Demokratischen deutlich ab, denn es ging ihr stets darum, die fragil erscheinenden Institutionen der Bundesrepublik primär gegenüber dem Kommunismus zu verteidigen.

Widersprüchliche Entwicklungen kennzeichneten auch die 1960er und frühen 1970er Jahre: Auf der einen Seite kamen aus der Jugend, aber auch aus Wissenschaft und Politik immer mehr Stimmen, die eine konsequenter Erziehung zur Demokratie forderten. Schülerinnen und Schüler, insbesondere an Gymnasien, kommentierten zunehmend unangepasst die Politik, forderten Mitsprache und setzten sich für eine Demokratisierung der Schule ein. Aus dem Jugendprotest um 1968 entstanden schließlich antiautoritäre, kommunistische und christdemokratische Schülerbewegungen.⁰⁸ Parallel dazu forderten Sozialwissenschaftler und Pädagogen, Jugendliche umfassender als bisher zur Teilnahme an gesellschaftlichen Konflikten und sogar zur Befreiung von Herrschaftsverhältnissen anzuleiten. So appellierte etwa der prominente Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm für eine „kritische Schule“, die die „Emanzipation von Schülern und Lehrern“ ermöglichen solle.⁰⁹

Auf der anderen Seite versuchten Wissenschaft und Politik, demokratisches Denken und Handeln stärker als bisher zu kontrollieren. Während der 1960er Jahre verfielen große Teile der west-

01 Eine „Verfassungsviertelstunde“ für die Schüler, in: Münchner Merkur, 27.10.2023, S. 3; Lea Schönborn, Wahlfach Mitbestimmung, in: Die Tageszeitung, 19.1.2024, S. 4f.; Dorothee Schmidt-Elmendorff, Wie Schule und Demokratie zusammenpassen, in: Rheinische Post, 7.8.2025, S. D4.

02 Vgl. Torsten Gass-Bolm, Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005; Brian Puaca, Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945–1965, New York 2009; Sonja Levsen, Autorität und Demokratie. Eine Kulturgeschichte des Erziehungswandels in Westdeutschland und Frankreich, 1945–1975, Göttingen 2019.

03 Vgl. Rüdiger Graf, Vorhersagen und Kontrollieren. Verhaltenswissen und Verhaltenspolitik in der Zeitgeschichte, Göttingen 2024; Lukas Held, Angst und Antrieb. Verwissenschaftlichung des Willens und Politik der Selbststeuerung in Deutschland und den USA, 1874–1974, Konstanz 2024.

04 Jede Initiative oszilliert dabei zwischen der Förderung von Autonomie und der Beschränkung von Freiheit, vgl. Barbara Cruikshank, The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects, Ithaca 1999.

05 Vgl. dazu ausführlich Phillip Wagner, Befreien und bändigen. Eine Geschichte der Schule, Jugend und Gouvernmentalität der bundesdeutschen Demokratie, 1945–2000, Habilitationsschrift, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2025.

06 Vgl. Andrew Donson, The Teenagers' Revolution. „Schülerräte“ in the Democratization and Right-Wing Radicalization of Germany, 1918–1923, in: Central European History 3/2011, S. 420–446; Wolfgang Geiger, Staatsbürgerliche Erziehung und Bildung in der Endphase der Weimarer Republik, in: Reinhard Dithmar (Hrsg.), Schule und Unterricht in der Weimarer Republik, Ludwigfelde 1993, S. 155–177.

07 Vgl. Puaca (Anm. 2); Levsen (Anm. 2).

08 Vgl. dazu nur Sandra Funck, Klassenkämpfe. Schule, Jugend und Politik um „1968“, Göttingen 2025.

09 Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.

deutschen Öffentlichkeit in eine regelrechte „Planungseuphorie“, glaubten sie doch, Wirtschaft und Gesellschaft mithilfe der Sozialwissenschaften steuern zu können.¹⁰ In der Erziehungswissenschaft erlebten nun behavioristische Curriculum- und Lernzieltheorien eine Blütezeit, da sie versprachen, die kognitive Entwicklung effizient steuern zu können. Ebenso hatte die Gruppendynamik Konjunktur, die das Ziel verfolgte, die Mitglieder einer Gruppe zur gegenseitigen Kontrolle ihres Verhaltens und zur Aufdeckung von Herrschaftsbeziehungen anzuleiten.¹¹ Lehrplanautoren, Verwaltungsbeamte und Sozialwissenschaftler griffen diese Ideen auf und versuchten, durch die Aufstellung lernzielorientierter Curricula und gruppendynamischer Lernarrangements demokratisches Denken und Handeln gezielt hervorzubringen.

Vor allem in den sozialliberal regierten Bundesländern fanden diese ambivalenten Entwicklungen Niederschlag. Die Regierungen dieser Bundesländer beabsichtigten, die Jugend zur Konflikt- und Kritikfähigkeit, ja sogar zur Emanzipation zu erziehen. Hessen und Nordrhein-Westfalen waren in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben, wo mit den SPD-Politikern Ludwig von Friedeburg und Jürgen Girgensohn zwei Exponenten des linken Parteiflügels die Kultusministerien zu Beginn der 1970er Jahre leiteten.¹² Diese Politiker glaubten, Jugendliche durch die Reform der Lehrpläne zu einer engagierten und kritischen Teilhabe

an der Demokratie zu befähigen. Unter Friedeburg schuf das hessische Kultusministerium 1972 Rahmenrichtlinien für das neue Fach Gesellschaftslehre. Dieses sollte die Jugendlichen für die „Selbst- und Mitbestimmung“, die „kritische Informationsverarbeitung“ und die „Sicherung und Erweiterung demokratischer Verhältnisse“ sensibilisieren und zu einer „kritischen Loyalität“ mit der Bundesrepublik bewegen.¹³ Parallel dazu entwickelte Girgensohns Haus Richtlinien für das neue Fach Politik, die 1973 in Kraft traten. Unter dem Motto der „Emanzipation“ sollten Jugendliche demnach in die Lage versetzt werden, „Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen“, ihre „Chancen auf Einflussnahme auf gesellschaftliche Vorgänge“ zu erweitern und sich an der demokratischen „Austragung von Konflikten“ zu beteiligen.¹⁴ Es greift jedoch zu kurz, diese Maßnahmen nur als Initiativen zur Befreiung der Jugendlichen zu sehen. Schließlich wollten Friedeburg und Girgensohn die Jugendlichen minutiös zu dem von ihnen gewünschten Verhalten führen. Zwar nahmen sich die beiden immer wieder rhetorisch zurück, doch rezipierten sie breit die behavioristischen Curriculumtheorien ihrer Zeit und strukturierten ihre Lehrpläne deswegen entlang von Lernzielkatalogen. Diese suggerierten, eine planmäßige „Veränderung von Bewusstseinsinhalten, Einstellungen und Verhaltensweisen“ bewirken zu können.¹⁵

EINHEGEN UND KONTROLLIEREN

Liberalen und Konservativen interpretierten die Umbrüche nach 1968 dagegen als einen Verfall der Werte. Ihrer Meinung nach hatten der Jugendprotest, die sozialliberale Reformpolitik und die Entstehung alternativer Bewegungen zu einer Krise verbindlicher Normen geführt. Deshalb lancierte die CDU gemeinsam mit liberalkonservativen Intellektuellen und Elternvereinen in Hessen und Nordrhein-Westfalen beispielsweise erfolgreiche Kampagnen gegen die soziallibe-

10 Gabriele Metzler, *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*, Paderborn 2005, S. 18.

11 Vgl. Gass-Bolm (Anm. 2), S. 292–297; Maik Tändler, *Therapeutische Vergemeinschaftung. Demokratisierung, Emanzipation und Emotionalisierung in der „Gruppe“ 1963–1976*, in: ders./Uffa Jensen (Hrsg.), *Das Selbst zwischen Anpassung und Befreiung. Psychowissen und Politik im 20. Jahrhundert*, Göttingen 2012, S. 141–167; Oliver König, *Experimente in Demokratie. Re-Education, angewandte Sozialpsychologie und Gruppendynamik in der frühen Bundesrepublik*, Gießen 2025.

12 Vgl. Johannes Knewitz, *Bildung! Aber welche? Bundesdeutsche Bildungskonzeptionen im Zeitalter der Bildungseuphorie (1963–1973) und ihr politischer Niederschlag am Beispiel von Bayern und Hessen*, Göttingen 2019, S. 369–389; Phillip Wagner, *Ambivalente Demokratisierung. Politische Bildung und der Streit um die kulturellen Grundlagen der westdeutschen Demokratie in den 1960er- und 1970er-Jahren*, in: Sara-Marie Demiriz/Jan Kellersohn/Anne Otto (Hrsg.), *Geschichte eines Transformationsversprechens. Aushandlungen von Bildung und Wissen in Montanregionen*, Essen 2021, S. 111–142.

13 Der hessische Kultusminister, *Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Gesellschaftslehre*, o.O. 1972, S. 7f., S. 15.

14 Kultusminister Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Richtlinien für den politischen Unterricht*, Düsseldorf 1973, S. 25.

15 Ebd., S. 7. Vgl. auch Der hessische Kultusminister (Anm. 13), S. 17.

rale Reform der politik- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer.¹⁶

Liberalen Konservativen versuchten, die Jugendlichen auf einen demokratischen Wertekanon festzulegen. So entwarfen Sozialwissenschaftler im Auftrag der Unionskultusminister eine Programmschrift, die bald scherzhaft als die „Gelbe Bibel“ bekannt wurde. In dieser Schrift argumentierten sie, dass der Unterricht zu einem Urteilsvermögen erziehen sollte, das sich an den „Grundwerten“ der Verfassung zu orientieren habe, zu denen sie die „Menschenwürde“, die „Grundrechte“ und das zwischen „Individualität“ und „Sozialität“ changierende „Menschenbild“ des Grundgesetzes zählten.¹⁷ Diese Ideen blieben nicht auf dem Papier, sondern prägten die Bildungspolitik in den unionsregierten Bundesländern. So berief die rheinland-pfälzische CDU-Kultusministerin Hanna-Renate Laurien mit Bernhard Sutor einen der Autoren der „Gelben Bibel“ in ihre Lehrplankommission, der die Grundwerteorientierung in das Curriculum für das Fach Sozialkunde in der Sekundarstufe I integrierte.¹⁸

Demgegenüber wollten Konservative vermeintlich bedrohte Werte wiederaufrichten, um einem angeblich krisenhaften Pluralismus deutlichere Grenzen zu setzen. Im Schatten der linksterroristischen Anschläge durch die „Rote Armee Fraktion“ (RAF) während des „Deutschen Herbstes“ 1977 riefen die Organisatoren der „Mut zur Erziehung“-Tagung von 1978 die Bundesrepublik dazu auf, ihr eigenes Wertesystem offensiv zu verteidigen und die „Tugenden des Fleißes, der Disziplin und der Ordnung“ wieder zur Grundlage der demokratischen Erziehung zu machen.¹⁹ Konservative Kräfte innerhalb der

Union knüpften an die Ideen dieser Tagung an. So reformierten die baden-württembergischen CDU-Kultusminister Roman Herzog und Gerhard Mayer-Vorfelder bis Mitte der 1980er Jahre ihre Lehrpläne im Sinne einer konservativen Wertepädagogik.²⁰

Linke und Liberale versuchten gegenüber den Konservativen, die Kultivierung eines moralischen Bewusstseins in den Dienst einer Ausweitung der Demokratie zu stellen und diese gleichzeitig bis ins Detail zu lenken. So argumentierte beispielsweise der Psychologe Marinus van IJzendoorn, dass ein an allgemeinen Prinzipien orientiertes moralisches Urteilen eine „freiere und gerechtere Organisation der Gesellschaft“ antizipieren könne.²¹ Gleichzeitig entwarfen IJzendoorn und andere Psychologen Modelle zur Steuerung des moralischen Argumentierens sowie Instrumente zur Messung des moralischen Urteilsniveaus. Begeistert rezipierten sie die Lehren des US-amerikanischen Psychologen Lawrence Kohlberg, der Konzepte und Instrumente zur gezielten Steigerung des moralischen Urteils entwickelt hatte.²²

Diese Ambivalenz kennzeichnete auch das wohl ambitionierteste linksliberale Vorhaben zur Förderung des moralischen Urteils: das 1986 von der nordrhein-westfälischen Landesregierung entwickelte Projekt „Demokratie und Erziehung in der Schule“. Im Rahmen dessen sollten Schulen gemeinsam mit der Wissenschaft Modelle erarbeiten, um einerseits die „Festigung und Weiterentwicklung der Demo-

16 Vgl. Axel Schildt, „Die Kräfte der Gegenreform sind auf breiter Front angetreten.“ Zur konservativen Tendenzwende in den Siebzigerjahren, in: *Archiv für Sozialgeschichte* 44/2004, S. 449–478; Nikolai Wehrs, *Protest der Professoren. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren*, Göttingen 2014, S. 371–383; Wagner (Anm. 12).

17 Dieter Grosser et al., *Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen*, Stuttgart 1976, S. 9–12.

18 Vgl. Bernhard Sutor, Rheinland-Pfalz, in: Wolfgang Northemann (Hrsg.), *Politisch-gesellschaftlicher Unterricht in der Bundesrepublik. Curricularer Stand und Entwicklungstendenzen*, Opladen 1978, S. 213–223.

19 Erklärung des vorbereitenden Kreises, in: Wilhelm Hahn (Hrsg.), *Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg*, Stuttgart 1979, S. 163–165, hier S. 163.

20 Vgl. Wolfgang Mickel, *Unterricht und Lehrerausbildung im Fach Gemeinschaftskunde in Baden-Württemberg*, in: Klaus Rothe (Hrsg.), *Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik. Aktueller Stand und Perspektiven*, Opladen 1989, S. 21–46.

21 Marinus H. v. IJzendoorn, *Moralität, Kognition und politisches Interesse. Eine theoretische und empirische Untersuchung über einige kognitiv-entwicklungstheoretische Korrelate des politischen Bewusstseins von Adoleszenten als Prolegomenon einer psychologischen Didaktik der politischen Bildung*, Berlin 1978, S. 19.

22 Vgl. Georg Lind/Roland Wakenhut, *Tests zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz*, in: Georg Lind/Hans A. Hartmann/Roland Wakenhut (Hrsg.), *Moralisches Urteilen und soziale Umwelt. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen*, Weinheim 1983, S. 59–80; Tilman Grammes, *Kohlberg revisited I. Motive und Funktionen der kognitiven Moralentwicklungstheorie in der deutschsprachigen politischen Bildung (1974–1986)*, in: Sebastian Ihle/Ingo Juchler (Hrsg.), *Ethische Grundlagen politischer Bildung*, Frankfurt/M. 2025, S. 193–203.

kratie“ durch Steigerung des Urteilsniveaus zu fördern und andererseits Kohlbergs Konzepte und Instrumente an die westdeutsche Schule anzupassen, um somit die Ausbildung der Urteilskraft zu ermöglichen.²³ Zweifellos prägte dieses Projekt die Debatte zwischen Rhein und Ruhr, entwickelte aber kaum eine Wirkung darüber hinaus.

ZUR OPTIMIERUNG FÜHREN

In den 1990er Jahren verschoben sich die Gewichte in der Debatte über demokratische Erziehung. Erstens forderten Politik und Wirtschaft verstärkt mehr Produktivität. Die deutsche Vereinigung hatte zu einer tiefen Krise des Wirtschafts- und Sozialsystems geführt, von der Mitte der 1990er Jahre das gesamte Bundesgebiet betroffen war. Deshalb appellierten führende Stimmen nun an die Gesellschaft, die Leistungsfähigkeit stärker als bisher zu steigern.²⁴ Zweitens tat sich in dieser Zeit eine Kluft zwischen den hochgesteckten Zielen einer demokratischen Erziehung und den begrenzten Möglichkeiten der Schule auf. Zum einen produzierten Lehrplankommissionen immer ambitioniertere Curricula mit langen Lernziellisten. Zum anderen befanden sich die politik- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in einer tiefen Krise. Bereits in den 1970er Jahren waren die ersten Zweifel an den Planungskonzepten des Behaviorismus aufgekommen. Aufgrund der anhaltenden Wirtschaftskrise seit den späten 1970er Jahren hatten viele Landesregierungen auf die Einstellung ausgebildeter Lehrkräfte verzichtet. Insbesondere die Unionsregierungen reduzierten aus politischen Gründen den Umfang der politik- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer.

Die deutsche Einheit brachte diesen Schulfächern keinen Aufwind.²⁵

In dieser Krise entdeckten die Sozialwissenschaften das Konzept der Kompetenz als neues Leitbild. Es schien, als könne es eine kontinuierliche Steigerung demokratischer Fähigkeiten anregen. Seit den frühen 1990er Jahren wurde über verschiedene Kompetenzmodelle debattiert.²⁶ Das Thüringer Kultusministerium gehörte 1999 zu den ersten, die diese Ideen in einen Lehrplan umsetzten und mit neuartigen Optimierungsimperativen und Prüftechniken verbanden. In Anlehnung an ältere Kompetenzmodelle verlangte das Kultusministerium, dass der Sozialkundeunterricht die „Sachkompetenz“ des politischen Urteilens, die „Selbstkompetenz“ der Vertretung eigener Interessen, die „Sozialkompetenz“ der Kooperation mit anderen sowie die „Methodenkompetenz“ der Arbeit mit neuen Medien und anderen Wissensträgern fördern sollte. Anstatt feste Lernziele zu benennen, forderte das Ministerium, den „Kompetenzzuwachs“ mithilfe regelmäßiger Tests zu steuern, wodurch eine kontinuierliche Optimierung demokratischer Fertigkeiten suggeriert wurde.²⁷

Diese Steuerungslehren blieben nicht auf die östlichen Bundesländer beschränkt. Vielmehr lässt sich ebenso wie in der Sozialpolitik eine „Ko-Transformation“ von Ost und West beobachten.²⁸ Denn auch die westlichen Bundesländer adaptierten die neuen Kontrolltechniken. So rekrutierte das nordrhein-westfälische Kultusministerium den Politikdidaktiker Wolfgang Sander, der zuvor in Thüringen die Kompetenzorientierung in das Curriculum integriert hatte. Gemeinsam entwarfen Sander und das NRW-Kultusministerium 2001 eine Rahmenvorgabe für den Politikunterricht,

23 Vorschlag für ein Projekt zur Förderung der moralisch-demokratischen Urteilskompetenz in der Schule, in: Georg Lind/Jürgen Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*, Weinheim 1987, S. 111–115, hier S. 114; Peter Döbelstein-Osthoff (Hrsg.), *Schule und Werteerziehung: ein Werkstattbericht. Erfahrungen und Materialien aus dem Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen „Demokratie und Erziehung in der Schule – Förderung moralisch-demokratischer Urteilsfähigkeit“*, Soest 1991; Phillip Wagner, *Umkämpfte Werte. Politische Bildung und die bedrohte Demokratie im Westdeutschland der 1970er- und 1980er-Jahre*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 9–10/2020, S. 537–554.

24 Vgl. Philipp Ther, *Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent. Eine Geschichte des neoliberalen Europa*, Berlin 2014, S. 277–290.

25 Vgl. dazu nur aus kritischer Perspektive: „Darmstädter Appell“. Aufruf zur Reform der politischen Bildung in der Schule, in: APuZ 47/1996, S. 34–38.

26 Vgl. Wolfgang Sander, *Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung*, in: ders. (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Bonn 2014, S. 122–132.

27 Zit. nach Henning Schluß, *Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation?*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 106, S. 112. Vgl. auch Sigrid Biskupek, *Transformationsprozesse in der politischen Bildung. Von der Staatsbürgerkunde in der DDR zum Politikunterricht in den neuen Ländern*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 188–193. Zur Kompetenztheorie als Optimierungslehre vgl. Andreas Gelhard, *Kritik der Kompetenz*, Zürich 2012.

28 Vgl. Ther (Anm. 24), S. 277.

die auf die Förderung von Kompetenzen zielte, die sowohl für die politische Teilhabe als auch für die Bewältigung des Alltags und den Erfolg im Beruf wichtig sind und in einem kontinuierlich überwachten Selbstoptimierungsprozess erworben, trainiert und verbessert werden sollten.²⁹

Kurz nach der Einführung der nordrhein-westfälischen Rahmenvorgabe verstärkte der sogenannte PISA-Schock die Rufe nach einer konsequenteren Vermittlung demokratischer Kompetenzen. Nach dem schlechten Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler im PISA-Test beschloss die Kultusministerkonferenz im Juni 2002 die Einführung gemeinsamer Bildungsstandards und beauftragte das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung damit, einen Entwurf dieser Standards vorzulegen. Das Institut erarbeitete daraufhin erstmals im deutschsprachigen Raum ein Kompetenzmodell als test- und trainingsgestützte Optimierungstechnik, die eine bessere Anpassung an die Anforderungen in Alltag, Wirtschaft und Gesellschaft ermöglichen sollte. Als Reaktion darauf publizierte die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004 einen Entwurf für nationale Bildungsstandards im Politikunterricht. Darin plädierte sie für die Förderung politischer, gesellschaftlicher und erstmals auch explizit wirtschaftlicher Kompetenzen.³⁰ Trotz kontroverser Diskussionen stiftete dieser Entwurf einen Konsens in der Fachwelt, der weit über die 2000er Jahre hinaus Bestand hatte.³¹

FAZIT

Es wäre zu simpel, zu behaupten, dass Schulen nach 1968 zu einem immer partizipativeren Konzept von Demokratie beitrugen. Zweifellos wollten Bildungspolitik und Sozialwissenschaften vor dem Hintergrund des Jugendpro-

tests ein erweitertes Demokratieverständnis in die Klassenräume tragen. Doch ebenso knüpften sie an behavioristische Lerntheorien an und versuchten, die Anleitung zum demokratischen Denken und Handeln akribisch zu kontrollieren. Diese Konzepte blieben in den 1970er Jahren umstritten. Vor allem Stimmen aus dem Umfeld der Unionsparteien sahen in ihnen einen Angriff auf die moralischen Pfeiler der Demokratie. Sie entwickelten teils liberale, teils konservative Konzepte zur Stärkung angeblich bedrohter „Grundwerte“ und „Tugenden“, um den demokratischen Pluralismus einzuhegen. Als Reaktion darauf entwarfen sozialdemokratische und linksliberale Kreise psychologisch fundierte Konzepte zur Stärkung der moralischen Urteilkraft. Diese sollten die Demokratisierung der Lebenswelt fortführen, jedoch den Lernweg ebenfalls minutiös anleiten. Auch die Debatte um demokratische „Kompetenzen“ im Zuge der Krise nach 1989/90 war von derselben Ambivalenz gekennzeichnet. Politik und Sozialwissenschaften schufen Konzepte, um einerseits demokratische Fähigkeiten zu stimulieren und andererseits Jugendliche zur kontinuierlichen Optimierung ihres politischen Denkens und Verhaltens anzuleiten.

Der Blick auf diese Erziehungsprogramme zeigt, dass nach 1968 stets umstrittene Befreiungsansprüche und Kontrollimperative die bundesdeutsche Demokratie prägten. Er verdeutlicht, in welchen Kontinuitätslinien aktuelle Debatten um Verfassungsviertelstunden, Mitbestimmungsfächer oder Demokratieerziehungskonzepte stehen.

²⁹ Vgl. Wolfgang Sander, 1. Entwurf zu „Kompetenzen“, 23.7.2000, Landesarchiv Nordrhein-Westfalen, Abteilung Rheinland, Duisburg, NW 1486, Nr. 193; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Rahmenvorgabe Politische Bildung, Düsseldorf 2001, S. 16–18, S. 24, S. 36.

³⁰ Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.), Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004, S. 9.

³¹ Vgl. Sander (Anm. 26), S. 126–130.

PHILLIP WAGNER

ist promovierter Historiker und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

FLEXIBLE MUSTER DER KLEINKINDBETREUUNG

Perspektiven der evolutionären Anthropologie

Volker Sommer

Der Ansatz der evolutionären Anthropologie besagt, dass unser Körperbau und unser Verhalten die Stammesgeschichte der Spezies *Homo sapiens* widerspiegeln.⁰¹ Demnach ist auch die Kindererziehung nicht frei von biologischen Strategievorschlägen, die das Überleben und die Fortpflanzung unterstützen. Diese Dynamik wird im Folgenden anhand der Frage thematisiert, ob Mütter die primäre Bezugsperson von Kleinkindern sein müssen, wie es die klassische Bindungstheorie seit den 1950er Jahren behauptet. Dabei machte das Wort „Bindung“, die für eine gesunde psychosoziale Entwicklung unverzichtbar sei, als Killerphrase Karriere.⁰²

Eine wachsende Zahl von Kritikern ist der Meinung, dass dieses Verständnis auf unzutreffenden Grundgedanken basiert. Die Liste der nachfolgend zu behandelnden Einwände ist lang: So sei der Begriff „Bindung“ diffus und schlecht definiert und seine Ableitung aus der biologischen Instinkttheorie und der Affenforschung evolutionstheoretisch überholt. Das Konzept der „maternalen Monotropie“ führe zu einer Remoralisierung von Mutterschaft und konservativer Sozialpolitik. Statt einer Mutter-Kind-Dyade, also einer Zweierbeziehung zwischen Mutter und Kind, seien multiple Beziehungen möglich. Das Experiment der „Fremden Situation“ als empirischer Stütze sei methodisch bedenklich. Die Behauptung universeller Gültigkeit und Normativität sei nicht haltbar. Das Bindungskonzept reflektiere lediglich individualistische, westliche Sozialisationsnormen, die auf 90 Prozent der Weltbevölkerung nicht zutreffen. Es sei nicht nur kulturell blind, sondern auch unfähig, eine zunehmend diverse Landschaft von Kindheitserfahrungen zu erfassen, wie sie aus nicht-heterosexuellen Partnerschaften entstehen. Und nicht zuletzt überfordere insbesondere in Deutschland die Forderung nach kindlicher Bindung an eine

erwachsene Bezugsperson das Personal von Kindertagesstätten.⁰³

Der immanente Konservatismus der Bindungstheorie, so die evolutionäre Sicht, erkennt die biologisch gewordene Variabilität des kindlichen Aufwachsens. Das mag jene verblüffen, die gerne „biologischen Determinismus“ wittern. Die zeitgenössische Anthropologie betont jedoch das Gegenteil: Wie andere Primaten sind auch Menschen flexibel hinsichtlich der Möglichkeiten, Kinder in die Welt zu setzen und sie gesund zu betreuen und zu erziehen.

MÜTTER: NICHT THEKEN, SONDERN HÄFEN

Die Bindungstheorie (*attachment theory*) wurde ab den 1950er Jahren vom britischen Psychiater John Bowlby (1907–1990) entwickelt.⁰⁴ Er interpretierte kindliche Traumata als Langzeitfolgen familiärer Dynamiken und nicht als innerpsychische Konflikte. Das führte zum Bruch mit der klassischen Psychoanalyse, die stark mit introspektiven Deutungen arbeitete. Nach dieser wird das Interesse von Kindern an ihren Müttern als sexuell getönter Nahrungstrieb („cupboard love“, „Mutter als Vorratsschrank“) gedeutet. Die Mutter-Kind-Dyade entsteht quasi sekundär, und das Kind wird eher als passiv von äußeren Einflüssen geformt gesehen. Neurotische Störungen entspringen verdrängten Spannungen während der aufeinanderfolgenden psychosexuellen Phasen (oral, anal, genital).

Bowlby sah Kinder jedoch nicht durch Hunger oder unbewusste Fantasien gesteuert, sondern als aktive Sender von Signalen (Weinen, Lächeln, Anklammern) mit einem eigenständigen Bedürfnis nach Nähe und Sicherheit. Die Mutter-Kind-Beziehung kommt demnach nicht über eine Art Futterdressur zustande – zumal Bowlby feststell-

te, dass mit der Flasche ernährte Babys zufrieden sind, wenn die Mütter sich feinfühlig verhalten, während an der Brust gestillte Säuglinge gestresst wirken, wenn die Mütter zurückweisend agieren. Dies stand im Widerspruch zum damaligen pädagogischen Rat, Kinder nicht durch zu viel Körperkontakt zu „verweichlichen“.

Für Bowlby entstand Psychopathologie mit hin aus Unsicherheit, speziell aus der Trennung von der Mutter oder inkonsistenter Fürsorge. Er sah sich durch Experimente von Harry Harlow (1905–1981) an Rhesusaffen bestätigt. Der US-amerikanische Psychologe trennte Säuglinge von ihren Müttern und bot ihnen stattdessen Attrappen an. Dabei zogen die Babys eine weiche „Stoffmutter“ einer „Drahtmutter“ vor, obwohl nur Letztere Milch spendete. Auch Harlow schlussfolgerte, dass mütterlicher Kontaktkomfort wichtiger ist als Füttern – zumal isolierte Individuen später sozial inkompetent waren. Bowlby lernte Rhesusaffen alsbald aus eigener Anschauung in einer Kolonie der Universität Cambridge kennen. Dabei fiel ihm auf, dass Mütter ihre Säuglinge restriktiv in ihrer Nähe behielten und dass Babys oft panisch auf eine Trennung reagierten.

Ein weiterer Baustein der Bindungstheorie ist die Instinkttheorie, ausgearbeitet von den Gründern der vergleichenden Ethologie, dem Niederländer Nikolaas Tinbergen (1907–1988) und dem Österreicher Konrad Lorenz (1903–1989). Gemäß ihrem psychohydraulischen Modell besitzen sowohl Tiere als auch Menschen einen angeborenen Kompass, der im Laufe der Evolution entstand und optimales Agieren in verschiedenen Lebensbereichen ermöglicht – etwa

bei Nahrungsaufnahme, Aggressionen, Sexualität oder Aufzucht von Nachkommen. Diese Aktivitätsfelder werden von Instinkten gesteuert, als einer Reihe ineinandergreifender Mechanismen. Zunächst baut sich spontan ein innerer Erregungszustand auf (Handlungsbereitschaft), der ein Suchverhalten in Gang setzt (Appetenz). Sinesseinflüsse aus der Umgebung (Schlüsselreize) setzen anschließend eine Reaktion in Gang (angeborene Auslösemechanismen, AAM), die in artspezifisches Verhalten mündet (triebverzehrende Endhandlung). Beispielsweise führt Hunger zur Nahrungssuche, gefolgt vom befriedigenden Verzehr, oder sexuelle Erregung führt zu Interesse an Paarungspartnern und ermöglicht so die Reproduktion. Bei frisch geschlüpften Vögeln, etwa Gänseküken, führen AAMs zu einer irreversiblen Prägung auf das erste Wesen, das ihnen begegnet – ein überlebensfördernder Prozess, da die Küken normalerweise zunächst ihre Mutter sehen und ihr dann überallhin folgen. Erblicken die frisch Geschlüpften allerdings zuerst Konrad Lorenz, führt die Verankerung zu einer „Fehlprägung“: Sie watscheln den Gummistiefeln des Verhaltensforschers hinterher.

Entsprechend ist ein Kleinkind – ohne Input individueller Erfahrung – stammesgeschichtlich programmiert, die Nähe der Mutter zu suchen. So „gestillt“ erkundet es aus diesem „sicheren Hafen“ heraus die Umwelt – im Gegensatz zur psychoanalytischen Metapher von der „Mutter als Theke“. Umgekehrt fungiert das „Kindchenschema“ – großer Kopf, große Augen, hohe gewölbte Stirn, kleine Nase, tollpatschige Bewegungen – als Schlüsselreiz für Erwachsene, der Beschützerinstinkte auslöst.

Bowlby verwarf somit die psychoanalytische Idee des „Triebes“ als einer psychischen Energie, die in der Objektwahl offen und mit unbewussten Fantasien verwoben ist, wodurch sich individuell-kulturelles Verhalten erklären lässt. Stattdessen sah Bowlby „Instinkte“ als primäre Motivation: angeborene, biologisch festgelegte Programme, die zu artübergreifendem Verhalten führen, das Überleben und Fortpflanzung sichert.

DIE FREMDE SITUATION

„Bindungsqualität“ wurde schließlich empirisch gemessen – durch die US-amerikanisch-kanadische Psychologin Mary Ainsworth (1913–99), einer ehemaligen Mitarbeiterin von Bowlby an der

01 Vgl. Volker Sommer, Evolutionäre Anthropologie, in: Achim Stephan/Sven Walter (Hrsg.), Handbuch Kognitionswissenschaft, Stuttgart 2014, S. 25–34.

02 Vgl. z. B. Éva Hédervári-Heller, Emotionen und Bindung bei Kleinkindern: Entwicklung verstehen und Störungen behandeln, Weinheim 2011; Karoline Kirschke/Kerstin Hörmann, Grundlagen der Bindungstheorie, Osnabrück 2014; Anke Lengning/Carsten A. Wiemers, Bindung, München 2025.

03 Vgl. z. B. Marga Viciedo, The Nature and Nurture of Love: From Imprinting to Attachment in Cold War America, Chicago 2013; Heidi Keller/Kim A. Bard (Hrsg.), The Cultural Nature of Attachment. Contextualizing Relationships and Development, Cambridge MA 2017; Heidi Keller, Mythos Bindungstheorie. Konzept – Methode – Bilanz, Weimar 2021; Petra Hithaler-Wagner, Gebunden an die Bindungstheorie?, in: Zeitschrift für Individualpsychologie 48/2023, S. 127–140.

04 Vgl. John Bowlby, Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendungen der Bindungstheorie, München 2008; ders., Frühe Bindung und kindliche Entwicklung, München 2021.

psychotherapeutisch ausgerichteten Tavistock Clinic in London. Sie entwarf in den 1970er Jahren den sogenannten Fremde-Situations-Test. Dazu betreten Mutter und Kind ein Wartezimmer mit Spielecke. Das Kind wird zum Spielen animiert. Kurz darauf kommt eine fremde Frau herein und beginnt ein Gespräch. Die Mutter verlässt den Raum, kehrt jedoch bald zurück. Daraufhin entfernen sich beide Frauen und lassen das Kind für etwa drei Minuten allein. Zunächst kommt die Unbekannte zurück, erst danach die Mutter. Den kindlichen Reaktionen beim Verlassenwerden und bei der Rückkehr der Mutter werden drei Typen zugeordnet:

Sicher gebunden: Das Kind zeigt beim Weggang der Mutter Kummer, unterbricht das Spiel und lässt sich bei ihrer Rückkehr rasch trösten. Interpretation: Das Kind vertraut auf die Bezugsperson, was zu einem ausgewogenen Wechselspiel zwischen Nähesuchen und Erkundung führt.

Unsicher-vermeidend: Das Kind reagiert bei der Trennung mit wenig Stress, ignoriert die zurückkehrende Mutter und wendet sich stattdessen dem Spiel oder einer fremden Person zu. Interpretation: Die Bezugsperson reagiert oft zurückweisend, weshalb das Kind die solitäre Exploration bevorzugt.

Unsicher-ambivalent: Das Kind ist bei Trennung stark beunruhigt und bei Rückkehr nur schwer zu beruhigen. Es sucht Nähe, zeigt aber gleichzeitig Ärger und Widerstand. Interpretation: Die Bezugsperson reagiert oft inkonsistent, was Unsicherheit schürt und das Erkundungsverhalten lähmt.

Obwohl sie nur auf Versuchen mit gut zwei Dutzend US-amerikanischen Mutter-Kind-Paaren beruhen, avancierten diese Kategorien zu einem globalen Standard.

BINDUNG – EIN WIRRWARR

Spätestens seit den 1980er Jahren erwiesen sich die akademischen Fundamente der Bindungstheorie als wackelig.⁰⁵ Von Beginn an blieb die Bindungstheorie jedoch eine klare Definition des Konzepts „Bindung“ schuldig. Während Bowlby sie als „natürliches, vom Nahrungs- und Sexualtrieb abzugrenzendes Überlebensmuster“ verstand, sahen es seine Kollegen als „emotionales Band zwischen einem Kind und (...) Bezugspersonen“, als „Liebe des Kindes zur Mutter“ oder als „eine Art sozialer Beziehung, gekennzeichnet durch eine affektive Verbindung“.⁰⁶ Besonders unklar ist, ob und wie sich „Bindung“ von „Beziehung“ oder „Bezug“ unterscheidet und welche „Emotionen“ involviert sind – zumal bis heute keine Einigkeit darüber herrscht, wie viele „Gefühlsbewegungen“ wir überhaupt erleben können und inwieweit diese angeboren oder kulturell bedingt sind. Und schließlich: Warum sollte das Einsaugen von Milch nicht auch die postulierte Verbindung erzeugen können?

Bezüglich der Bindung gibt es somit vielfältige und dehnbare Interpretationen. Trotzdem – oder gerade deswegen? – hat dies der Popularität der Bindungstheorie kaum geschadet. Anders verhält es sich mit der Instinkttheorie, die sich als unhaltbar zeigte und heute in der Verhaltensbiologie keine Rolle mehr spielt. Insbesondere erwiesen sich ihre Mechanismen (Handlungsbereitschaft, Appetenz, Schlüsselreize, AAM) als Postulate ohne physiologische Entsprechung und „Arterhaltung“ als falsche Prämisse für evolutive Auslese.⁰⁷ Das illustriert unter anderem das berühmte Kindchenschema. Denn bereits Mitte der 1970er Jahre wurden im Freiland Kindstötungen durch Geschwister, Großmütter, Mütter oder nicht verwandte Männchen dokumentiert – etwa bei Greifvögeln, Affen, Löwen, Bären und Erdmännchen. Offensichtlich fungiert das Schema nicht als angeborener Auslöser für arterhaltende Betreuung. Ähnlich ist die angeblich auf eine „kritische Phase“ beschränkte Prägung von Küken keineswegs irreversibel. „Umprägungen“ auf andere Objekte oder Artgenossen sind möglich, speziell wenn die Tiere noch jung sind. Somit sind einzelne Individuen die Einheiten der Selektion, und Verhalten ist nicht artübergreifend vorprogrammiert, sondern entfaltet sich situationsabhängig.

Die Instinkttheorie benötigt zudem die Annahme eines „Environment of Evolved Adaptedness“, also einer stabilen Umwelt mit gleichbleibendem Selektionsdruck, in der sich nützliche Anpassungen entwickeln können. Dies ist zumindest für Menschen unwahrscheinlich, da uniforme Blaupausen den verschiedenen Lebensräumen (Wüs-

Die Instinkttheorie benötigt zudem die Annahme eines „Environment of Evolved Adaptedness“, also einer stabilen Umwelt mit gleichbleibendem Selektionsdruck, in der sich nützliche Anpassungen entwickeln können. Dies ist zumindest für Menschen unwahrscheinlich, da uniforme Blaupausen den verschiedenen Lebensräumen (Wüs-

⁰⁶ Zit. nach Hitthaler-Wagner (Anm. 3), S. 136.

⁰⁷ Vgl. Hanna-Maria Zippelius, Die vermessene Theorie. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Instinkttheorie von Konrad Lorenz und verhaltenskundlicher Forschungspraxis, Braunschweig 1992.

⁰⁵ Vgl. Keller (Anm. 3).

ten, Arktis, Regenwald, Meeresküsten, Hochgebirge) nicht gerecht werden können.⁰⁸ Deshalb spiegelt unsere Physiologie die unterschiedlichen Ökologien wider. So findet sich beispielsweise in Regionen mit viel Sonneneinstrahlung eine dunklere Hautpigmentierung als Schutz vor UV-Strahlung sowie eine schlankere Anatomie, die eine bessere Wärmeabgabe ermöglicht. In nördlichen Breiten erleichtert eine hellere Haut die Vitamin-D-Synthese, und ein kompakterer Körper reduziert den Wärmeverlust. Psychologische Anpassungen mögen komplexer sein, aber auf jeden Fall gilt nicht „one size fits all“. Somit geht die Dimension *innerartlicher Varianz* der Bindungstheorie mit ihrem Universalitätsanspruch völlig ab.

DER AFFE – DEN GIBT'S NICHT

Auch Harlows Experimente, bei denen Affenbabys eine weiche „Stoffmutter“ einer milchspendenden „Drahtmutter“ vorzogen, gerieten in die Kritik. Einerseits gibt es kaum Gründe, warum Äffchen sich nach Abschluss der Milchaufnahme weiterhin an Drähte klammern sollten. Andererseits ist es kaum verwunderlich, wenn extrem deprivierte Primatenkinder später quasi-pathologisches Verhalten zeigen. Dies allein auf die Abwesenheit der Mutter zurückzuführen, ist versimpelnd – zumal weitere Forschungen zeigten, dass Beziehungen zu Gleichaltrigen die negativen Folgen abpuffern können.

Weitaus wichtiger ist die Erkenntnis, dass „der Affe“, also der oft in Labors gehaltene Rhesusmakake, kein geeignetes Modell für die Evolution des menschlichen Sozialverhaltens ist.⁰⁹ Diese Primaten sind auf nährstoffreiche Futterbrocken wie zuckerhaltige Früchte oder fettreiche Samen angewiesen. Doch solche Leckerbissen sind rar, weshalb sie gegenüber Artgenossen aggressiv verteidigt werden. Dies führt zur Bildung einer steilen Dominanzhierarchie einerseits und matrilineareren Clans von Müttern und Töchtern andererseits. Wenn eine konkurrierende Sippe einen fremden Säugling entführt, endet das gewöhnlich mit dessen Tod. Deshalb sind Mütter extrem wachsam und beschützerisch und lassen ihre Jungen nicht aus den Augen. Umgekehrt löst die Trennung von der Mutter Angst und Geschrei der Kleinkinder aus.

Bei den gemeinsam mit Rhesusaffen im gleichen Habitat lebenden Languren ist die Situation ganz anders. Diese Schlankaffen sind keine auf „geklumpte“ Nahrung spezialisierten Omnivoren, sondern blätteressende Folivoren. Da es sich nicht lohnt, relativ energiearme Blätter gegenüber Artgenossen zu verteidigen – sie wachsen sprichwörtlich „in den Mund“ –, ist die Dominanzhierarchie flach, und es bilden sich keine Clans. Entsprechend verbringen Säuglinge ab der Geburt etwa ein Drittel des Tages bei verschiedenen „Babysittern“, die sie herumtragen, pflegen und behüten. Sowohl Mütter als auch Neugeborene stimmen den Transfers offenbar freudig und jedenfalls ohne Protest zu.

Noch extremer ist „Baby-Sharing“ bei Kralleffen, die Bowlby leider nicht rezipierte, da sie erst ab Anfang der 1990er Jahre in Cambridge gehalten wurden. Diese kleinwüchsigen südamerikanischen Primaten verkörpern ironischerweise die Metapher von der „Mutter als Theke“. Denn Säuglinge sind fast nur zum Stillen bei ihr und werden ansonsten von älteren Geschwistern, Vätern und weiteren Sexualpartnern der Mutter transportiert, gepflegt, geschützt und später auch gefüttert.

Hätte Bowlby Languren oder Krallenaffen beobachtet, wäre es nie zu seinem Monotropie-Modell gekommen. Es gibt jedenfalls nicht „den Affen“, der als Modell für Menschen tauglich wäre, da die Kinderbetreuung je nach sozioökologischen Umständen gänzlich anders geregelt ist. Auch diese Dimension der *zwischenartlichen Varianz* hat die Bindungstheorie nicht berücksichtigt.

MORALISIERUNG DER MUTTERROLLE

Flankiert von Instinktkonzepten und dem Fremde-Situations-Test rückte die Bindungstheorie eine einzelne Bezugsperson in den Mittelpunkt der frühkindlichen Entwicklung: die Mutter. Der Aufbau einer engen Beziehung zu ihr in der „kritischen Periode“ der ersten Lebensjahre ist laut dieser Theorie notwendig, da ansonsten emotionale Stabilität, Umwelterkundung und soziale Kompetenz beeinträchtigt werden können. Anhaltende Trennung, Vernachlässigung oder fehlende Feinfühligkeit summieren sich zu „mütterlicher Deprivation“. In der Folge sei die Entwicklung hinsichtlich Emotionen (Gefühlskälte, Angst, Aggression), kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten gestört, was bis hin zu erhöhter Kriminalität füh-

⁰⁸ Vgl. Sommer (Anm. 1).

⁰⁹ Vgl. Kristen Hawkes et al., *Primate Infancies: Causes and Consequences of Varying Care*, in: Keller/Bard (Anm. 3), S. 68–107.

ren könne, wie Bowlby in seiner Studie mit „44 jugendlichen Dieben“ zu zeigen glaubte.¹⁰

Die Zentralthese der maternalen Monotropie wirkte sich auf soziopolitische Entscheidungen aus, die Frauen gemäß dem westlichen Familienbild der Nachkriegszeit eine Rolle im Haushalt zuwiesen.¹¹ Entsprechend forderte Bowlby 1951 in seinem Bericht „Maternal Care and Mental Health“ für die Weltgesundheitsorganisation, Kindern eine liebevolle, kontinuierliche Betreuung durch die Mutter zu ermöglichen. Diese Forderung wurde international rezipiert und prägte Programme für Waisen und Pflegefamilien, sodass etwa in Heimen damit begonnen wurde, Kindern feste Bezugspersonen zuzuordnen.

Vor allem aber stärkte der Bericht vielerorts eine konservative Familienpolitik. Nicht nur in Bowlbys Heimat Großbritannien, sondern auch in Westdeutschland dominierte bis in die 1980er Jahre das Leitbild der „Hausfrauenehe“. Bis 1977 im Bürgerlichen Gesetzbuch gesetzlich verankert, durfte eine Ehefrau nur mit ausdrücklicher Erlaubnis ihres Mannes arbeiten, sofern dies „mit ihren Pflichten in Ehe und Familie vereinbar“ war. Berufstätige Frauen wurden oftmals als „Rabenmütter“ kritisiert und ihr Nachwuchs als „gefährdet“ angesehen. Entsprechend sollten Kinder unter drei Jahren möglichst nicht fremdbetreut werden. Der Krippenausbau wurde gebremst, um eine Deprivation durch außerfamiliäre Pflege zu verhindern. Die Präferenz für „mütterliche Fürsorge“ wirkte sich auch familienpolitisch bezüglich Kindergeld oder Erziehungsurlaub aus.

Die maternale Monotropie-Doktrin wurde indes ab den 1970er Jahren dahingehend revidiert, dass auch andere Personen eine zentrale Rolle einnehmen können, beispielsweise Väter, Großeltern, Geschwister, Pflege- oder Adoptiveltern. In Skandinavien wurden Mütter ohnehin nicht aus der Arbeitswelt gedrängt, stattdessen wurden eine hohe Betreuungsqualität und Elternurlaub gefördert. In der DDR galt die Erwerbstätigkeit von Müttern als selbstverständlich, und es gab eine flächendeckende Kinderbetreuung ab dem dritten Lebensmonat. In der Bundesrepublik galt Arbeitsfreistellung zur Kindererziehung zunächst allein für Mütter. Erst 1986 wurde „Erziehungsurlaub“ auch für Väter ermöglicht.

Dass die Bindungstheorie trotz substanzieller Defizite gleichwohl kaum an Popularität eingebüßt hat und zumindest implizit eine „Kernfamilie“ aus Mutter, Vater und Kind protegiert wird, zeigt sich unter anderem in umstrittenen Maßnahmen wie dem staatlichen Betreuungsgeld, das zwischen 2013 und 2015 einen finanziellen Anreiz für die Nicht-Inanspruchnahme institutioneller Betreuung bot („Herdprämie“). So erscheint „die Abkehr von der Monotropieannahme nicht mehr zu sein als ein Lippenbekenntnis“.¹²

KULTURELLE BLINDHEIT

Eine weitere Dekonstruktion der *attachment theory* rückt die fehlende Dimension der angesprochenen intraspezifischen Varianz in den Fokus. Denn wie die Instinkttheorie fälschlicherweise behauptet, die Evolution würde eine eng umrissene „beste Lösung“ hervorbringen, die allen Mitgliedern einer Art als angeborenes Programm zur Verfügung steht, postuliert die Bindungstheorie einen optimalen Modus der Kinderaufzucht.

Diese Universalitätsannahme ist geprägt von Menschenbildern der Mittelschicht westlicher Nachkriegsgesellschaften, und sie verkennet, dass 90 Prozent der Weltbevölkerung nicht in WEIRD-Gesellschaften leben (Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic).¹³ So sind interaktionale Formate mit Kleinkindern etwa in Afrika, Asien oder Lateinamerika häufig multipel und polyadisch. Die Betreuung und Sozialisation erfolgt durch ein Netzwerk jenseits der biologischen Eltern, zu dem Großeltern, Geschwister, Tanten, Onkel, nicht verwandte Gruppenmitglieder und insbesondere andere Kinder gehören.

Dies erscheint wie die Fortsetzung jener 99 Prozent unserer Stammesgeschichte, in denen Menschen in kleinen Verwandtschaftsgruppen lebten. Dies belegen Studien an anhaltend existierenden Sammler-Jäger-Gemeinschaften – beispielsweise den Aka in Zentralafrika, den Agta auf den Philippinen, den Trobriander im südlichen Pazifik und den Ache in Paraguay. In diesen Gemeinschaften werden Säuglinge mitunter sogar von anderen Frauen als der Mutter gestillt. Solche Systeme kooperativer Brutpflege finden sich auch bei Tieren,

¹⁰ Vgl. John Bowlby, *Forty-Four Juvenile Thieves: Their Character and Home-Life*, London 1946.

¹¹ Vgl. Vicedo (Anm. 3).

¹² Keller (Anm. 3), S. 48.

¹³ Vgl. Joseph Henrich/Steven J. Heine/Ara Norenzayan, *The Weirdest People in the World?*, in: *Behavioral & Brain Sciences* 33/2010, S. 61–83.

beispielsweise bei Erdmännchen, Wildhunden, Floridahähern oder den bereits erwähnten Krallenaffen. Die Anthropologin Sarah Blaffer Hrdy hat diese parallelen Ausbildungen unter dem Motto „Mothers and Others“ vergleichend beschrieben – eine traditionelle Vielfalt, die heute ergänzt wird durch eine zunehmend diverse Landschaft von Betreuungsmustern gleichgeschlechtlicher Paare oder nicht-binärer Reproduktionsgemeinschaften.¹⁴

Die Bindungstheorie versteht Säuglinge darüber hinaus als „intentionale Wesen“ – eine Sichtweise, die dem westlichen Individualismus geschuldet ist. In anderen Kulturkreisen wird hingegen Kollektivismus gefördert, bei dem Pflicht, Solidarität und Harmonie Vorrang vor individuellen Wünschen haben. Dass Kinder über ihre Zugehörigkeit definiert werden, kann zu Konflikten mit westlichen Werten wie Autonomie, Wettbewerb und persönlicher Leistung führen. Gleichwohl ist dieser Multikulturalismus Realität, auch in Deutschland, wo fast ein Drittel der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hat, weil mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht besitzt oder besaß.

Vor dem Hintergrund des Fremde-Situations-Tests werden gleichwohl viele dieser nicht auf ihre Mutter fixierten Kinder als „unsicher gebunden“ klassifiziert – oder schlicht, weil sie kein Interesse am erkundenden Objektspiel haben, was für kollektivistisch geprägte Sozialisationen nebensächlich ist.

PRAKTISCHE KONSEQUENZEN

In Deutschland besteht seit 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Kitaplatz ab dem ersten Lebensjahr. Die Quoten sind seither beständig gestiegen. Heute besuchen etwa 40 Prozent der Unter-Dreijährigen eine solche Einrichtung. Der Anteil steigt bei Drei- bis Sechsjährigen auf fast 95 Prozent. Rund 61 000 Kitas betreuen somit nahezu vier Millionen Kinder – etwa fünf Prozent der Gesamtbevölkerung.¹⁵

Während zunächst Mütter für kindliche Entwicklungsergebnisse verantwortlich gemacht wurden, rückt nun das Personal von Kitas in den

Blickwinkel – zumal es zu 92 Prozent aus Frauen besteht. Gemäß der maternalen Doktrin der Bindungstheorie wird diesem Klientel wenig unterschwellig eine Quasi-Mutterrolle aufgedrängt. Daran ändern auch „neutrale“ Formulierungen nichts. So stehen Betreuer(innen) unter Druck, permanent präsent zu sein, speziell in der Phase der Eingewöhnung – was die Maxime „ohne Bindung keine Bildung“ weiter verschärft.

„Gute“ Kitas wollen eine allmähliche Eingewöhnung ermöglichen, wobei fast immer eine Erzieherin als neue Hauptbindungsperson fungiert. Gemäß den Kategorien des Fremde-Situations-Tests müssten „sicher gebundene“ Kinder eine längere Akklimatisierungszeit benötigen, während „unsicher gebundene“ Kinder eher gleichgültig hinsichtlich ihres Aufenthaltsortes sind. Paradoxe Weise soll im Fremde-Situations-Test allerdings durch experimentellen Stress die Bindungsqualität gemessen werden, wohingegen eine Trennung während der Eingewöhnung das Kind mit der Kita sanft und „stressfrei“ vertraut machen soll – ein offenkundiger Widerspruch.¹⁶

Viel zu wenig wird hingegen berücksichtigt, dass die Kindergruppen selbst wesentliche Sozialisationsagenten sind. Von dieser Möglichkeit könnte vor allem das Viertel aller Kinder in Deutschland profitieren, das keine Geschwister hat. Zwar gelten derlei Konstellationen gemäß dem Fremde-Situations-Test als Vernachlässigung des Kindeswohls. Gleichwohl bestünde die Chance, dass Pädagogen Gruppensituationen moderieren, statt sich auf einzelne Kinder zu konzentrieren. Das paternalistische Konzept des „Schutzraums Kindheit“ mit seinen Rechten würde so um einen Erfahrungsraum ergänzt, in dem Kinder selbst – im Rahmen ihrer Möglichkeiten – Aufgaben und Verantwortlichkeiten entdecken können.

John Bowlby erkannte die Bedeutung früh-kindlicher Beziehungen für eine intakte Lebensführung.¹⁷ Dieses bleibende Erbe sollte unter Berücksichtigung kultureller Sensibilität revidiert und Politik sowie Pädagogik dahingehend informiert werden, dass Kinder von multiplen Konstellationen profitieren können – was gemäß zeitgenössischer Anthropologie durchaus auch ein biologisches Erbe ist.

VOLKER SOMMER

ist Emeritus-Professor für Evolutionäre Anthropologie am University College London.

¹⁴ Vgl. Sarah Blaffer Hrdy, *Mothers and Others: The Evolutionary Origins of Mutual Understanding*, Cambridge MA 2009.

¹⁵ Vgl. Statistisches Bundesamt, Kindertagesbetreuung, www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/_inhalt.html.

¹⁶ Vgl. Keller (Anm. 3), S. 158f.

¹⁷ Vgl. ebd., S. 90.

DIGITALE BILDUNG ALS DYSTOPIE

Pädagogischer Rückzug im Spannungsfeld von Erziehung und Politik

Jana Heinz

Erziehung ist weder neutral noch individuell. Sie reflektiert stets gesellschaftliche Normen, zugrunde liegende Menschenbilder und politische Auseinandersetzungen. Gerade die öffentliche und akademische Debatte um digitale Bildung verdeutlicht, wie umkämpft das Feld der „richtigen“ Erziehung ist.⁰¹ In diesen Debatten erscheint Digitalisierung im Bildungsbereich oft als Dystopie. Plattformdominanz, Überwachung, Kontrollverlust und algorithmische Diskriminierung prägen den Diskurs.⁰² Die darin geäußerte Kritik verweist zwar auf reale Gefahren, entfaltet aber gleichzeitig eine entpolitisierte Wirkung. Denn sie entlastet die Akteur:innen in Bildungseinrichtungen und Politik, die sich nicht mehr in der Lage sehen, die Bedingungen von Erziehung in digitalen Gesellschaften zu gestalten.

Welche normativen und politischen Vorstellungen stehen hinter dieser Kritik? Mit Bezug auf Hannah Arendt („Die Krise in der Erziehung“, 1958) und den US-amerikanischen Soziologen C. Wright Mills („The Sociological Imagination“, 1959) wird im Folgenden argumentiert, dass sich in der pauschalen Problematisierung digitaler Technologien ein Rückzug aus dem pädagogischen Verantwortungsraum vollzieht.⁰³ Diese Haltung verweist auf ein spezifisches Erziehungsverständnis, das von einer romantisierten Vorstellung analoger Bildung, einem impliziten Technikpessimismus sowie Überforderung infolge unzureichender politischer Regulierung geprägt ist.

Anhand ausgewählter empirischer Projekte wird untersucht, wie digitale Bildung gestaltet werden kann, ohne in techniknaive Begeisterung oder in kulturpessimistischen Rückzug zu verfallen: Welche gesellschaftlichen Ursachen und politischen Folgen hat die Verweigerung digitaler Bildung und Erziehung? Welche Menschenbilder, Erziehungsnormen und politischen Rahmungen liegen diesem Rückzug zugrunde? Wie verändern sich erzieherische Leitbilder in digitalen Gesellschaften?

ZUR FUNKTION VON DYSTOPIEN

Dystopische Visionen digitaler Gesellschaften prognostizieren für die junge Generation den Verlust sozialer Beziehungen, wachsende Einsamkeit, psychische und körperliche Deformationen sowie die Gefahr, in eine Welt voller Gewalt, Pornografie und Manipulation abzurutschen – also letztlich Unmündigkeit, Entpolitisierung und Passivität.⁰⁴

Dabei wäre es wichtig, sich nicht von diesen Extremen leiten zu lassen, sondern die Effekte der digitalen Transformation auf Bildung differenziert zu betrachten.⁰⁵ Empirische Befunde zeigen ein komplexes Bild: Digitale Lesepraxis etwa kann Verstehen und Motivation fördern, gleichzeitig aber auch Ablenkung und Oberflächlichkeit begünstigen.⁰⁶ Ebenso ist die sogenannte digitale Kluft weniger eine Frage des Zugangs zu Geräten als vielmehr der Qualität der Nutzung und der Fähigkeit, digitale Medien für die eigenen Bildungsziele einzusetzen. Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten sind hier – wie schon im Analogen – besonders benachteiligt. Nicht, weil ihnen die Technik fehlt, sondern weil sie den tatsächlichen Nutzen digitaler Tools und sozialer Netzwerke seltener ausschöpfen.⁰⁷

Gerade diese Komplexität wird durch dystopische Erzählungen verdeckt. Indem Dystopien gesellschaftliche und technische Zusammenhänge zu apokalyptischen Szenarien verdichten, verhindern sie differenzierte Analysen und damit pädagogische Handlungsspielräume. Dabei wird häufig verkannt, dass Bildung in digitalen Gesellschaften per se bereits digitale Bildung ist. Als Teil sozialer und kultureller Sozialisation prägt Bildung in digitalen Gesellschaften das Selbst- und Weltverhältnis von Kindern durch analoge Beziehungen genauso wie durch die Auseinandersetzung mit digitalen Artefakten, Netzwerken und medialen

Praktiken.⁰⁸ Digitale Bildung ist somit kein pädagogisches Zusatzangebot, sondern Ausdruck einer veränderten gesellschaftlichen Realität.

Die im Digitalen entstehenden neuen Formen der Wissensproduktion und des Zugangs zu Wissen konkurrieren insbesondere mit schulischer Wissensvermittlung. Bildungsinstitutionen sind deshalb herausgefordert, die digitalen Bedingungen des Aufwachsens kritisch zu reflektieren und aktiv zu gestalten. Gerade deshalb ist es entscheidend, sich nicht von dystopischen Erzählungen lähmen zu lassen, sondern pädagogische Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen. Warum aber bleibt die Wahrnehmung digitaler Bildung als Dystopie so wirkmächtig? Was genau leisten Dystopien?

Dystopien strukturieren gesellschaftliche Wahrnehmungen digitaler Technologien, indem sie komplexe Entwicklungen zu narrativen Szenarien verdichten, die Machtasymmetrien, Überwachung und algorithmische Steuerung sichtbar machen. Durch Verfremdungseffekte legen sie Strukturen der Gegenwart offen und eröffnen Räume für Kritik. Sie mobilisieren Affekte wie

Angst und Empörung und erzeugen so Aufmerksamkeit für Risiken, die sonst unsichtbar blieben. Damit fungieren sie als Medium soziologischer Imagination. Sie verdeutlichen, wie individuell erlebte Erfahrungen mit strukturellen Machtverhältnissen verwoben sind.⁰⁹

Diese Funktionen sind ambivalent. Viele zeitgenössische Dystopien entlarven autoritäre Tendenzen und soziale Ungleichheit, riskieren aber zugleich, durch ihre Totalität politische Handlungsfähigkeit zu delegitimieren.¹⁰ Denn was als totaler Kontrollverlust erscheint, lässt sich nicht mehr gestalten, sondern nur noch beklagen. Gestaltung wird dann ins Private verlagert und mündet nicht selten in Kontroll- und Reinheitsforderungen, in deren Umsetzung Eltern versuchen, ihre Kinder vor digitalen Technologien zu schützen. Diese Bewahrmotive verweisen auf ein Bedürfnis nach Sicherheit und moralischer Ordnung in einer als überkomplex empfundenen Welt. Sie sind Ausdruck einer Pädagogik der Abgrenzung, die nicht auf Gestaltung, sondern auf Abschirmung setzt und damit letztlich die politische Dimension von Erziehung unterläuft.

Warnungen vor Datenmissbrauch, Überwachung und algorithmischer Diskriminierung bleiben wichtig, solange sie nicht in eine Pädagogik der Angst kippen. Problematisch wird die Fokussierung auf apokalyptische Bilder dann, wenn sie den Blick auf mögliche Interventionen verstellt. Die Herausforderung besteht demnach darin, Dystopien nicht als End-, sondern als Ausgangspunkt pädagogischer und politischer Reflexion zu nutzen. Statt digitale Bildung als Verteidigungsaufgabe gegen unkontrollierbare Systeme zu konzipieren, braucht es eine kritische Analyse der Risiken und deren Verknüpfung mit konkreten Handlungsori-

01 Im Folgenden wird zwischen Bildung als Prozess der Welt- und Selbstaneignung und Erziehung als verantwortliche Einführung in eine gemeinsame Welt unterschieden. Digitale Bildung wiederum verweist auf Lern- und Sozialisationsprozesse, die auch durch den Umgang mit digitalen Artefakten, Plattformen und algorithmischen Strukturen geprägt sind.

02 Vgl. Shoshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*, New York 2020; Akwugo Emejulu/Callum McGregor, *Towards a Radical Digital Citizenship in Digital Education*, in: *Critical Studies in Education* 1/2019, S. 131–147; Safiya Umoja Noble, *Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism*, New York 2018.

03 Vgl. Hannah Arendt, *Die Krise in der Erziehung* [1958], in: Ursula Ludz/Hannah Arendt (Hrsg.), *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*, München 1994², S. 255–276; Charles Wright Mills, *The Sociological Imagination*, Oxford 2000⁴⁰ (1959).

04 Vgl. Silke Müller, *Wir verlieren unsere Kinder! Gewalt, Missbrauch, Rassismus – Der verstörende Alltag im Klassen-Chat*, München 2023.

05 Vgl. Marc Berges et al., *AI Education! Six Theses on the Relationship Between Artificial Intelligence, Education, and Society: An Interdisciplinary Perspective*, in: *Medienpädagogik* 2025, S. 1–17.

06 Vgl. Stephanie Scharpf/Daniela Gabes, *Motivation und digitale Medien am Beispiel des Sachunterrichts*, in: Michael Haider/Daniela Schmeinck (Hrsg.), *Digitalisierung in der Grundschule. Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fachs Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2022, S. S. 85–97; Jesper Aagaard, „From a Small Click to an Entire Action“: Exploring Students’ Anti-Distraction Strategies, in: *Learning, Media and Technology* 3/2021, S. 355–365; Ruth Görgen-Rein/Viktoria Michels, *Lesen und Schreiben lernen in der digitalisierten Gesellschaft. Faktencheck*, Köln 2023.

07 Vgl. Birgit Eickelmann et al. (Hrsg.), *ICILS 2023 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*, Münster–New York 2024; Jana Heinz, *Bildungsgerechtigkeit in einer digitalen Gesellschaft*, in: *Medienpädagogik* 52/2023, S. 191–216.

08 Vgl. Jana Heinz, *Digitale Bildung und Digitalität in Kindertageseinrichtungen*, in: Peter Hammerschmidt/Regine Schelle/Gern Stecklina (Hrsg.), *Kindheitspädagogik in Bewegung*, Weinheim–Basel 2025, S. 126–143.

09 Vgl. Sean Seeger/Daniel Davison-Vecchione, *Dystopian Literature and the Sociological Imagination*, in: *Thesis Eleven* 1/2019, S. 45–63.

10 Vgl. Ainaab Tariq et al., *Dystopian Literature as Political Allegory: How Contemporary Works Reflect and Critique Modern Societies*, in: *Vegueta* 1/2025, S. 162–177.

entierungen für die pädagogische Praxis, Bildungsinstitutionen und eine politische Rahmensetzung.

ERZIEHUNG ZWISCHEN GESELLSCHAFTLICHEM WANDEL UND VERANTWORTUNG

Auch wenn die Herausforderungen infolge gesellschaftlicher Transformationen überwältigend erscheinen, bringen uns bloße Kritik und die romantische Sehnsucht nach einer analogen Welt nicht weiter. Hannah Arendt beschrieb in ihrem Essay „The Crisis in Education“ bereits in den 1950er Jahren eine ähnliche Dynamik. Im Nachhall der Erfahrung totalitärer Instrumentalisierung und Pervertierung von Bildung während des Nationalsozialismus beobachtete und kritisierte sie eine tiefgreifende Erosion von Autorität. Diese diagnostizierte sie nicht nur im politischen, sondern auch im pädagogischen Raum. Erziehung, so Arendt, sei eine Vermittlungsleistung zwischen Vergangenheit und Zukunft, getragen von der Verantwortung der Erwachsenen, Kinder in eine bestehende, aber veränderbare Welt einzuführen, die durch verweigernde Haltungen unterlaufen wird. Ihr Befund ist bis heute bemerkenswert aktuell: „Deutlicher auf der anderen Seite konnten moderne Menschen ihre Unzufriedenheit mit der Welt, ihr Unbehagen in dem Bestehenden gar nicht kundgeben als durch die Weigerung, ihren Kindern gegenüber die Verantwortung für all das zu übernehmen. Es ist, als ob sie ihnen täglich sagten: In dieser Welt sind auch wir nicht sehr verlässlich zu Hause, und wie man sich in ihr bewegen soll, was man dazu wissen und können muß, ist auch uns nicht bekannt. Ihr müßt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können. Wir waschen unsere Hände in Unschuld.“¹¹

Arendt deutet diesen Rückzug aus der Verantwortung als Symptom gesellschaftlicher Resignation. Übertragen auf die Gegenwart zeigt sich eine vergleichbare Tendenz. Die Flucht in dystopische Narrative oder die nostalgische Idee „analoger Bildungsinseln“ in einer digitalen Gesellschaft markieren nicht Widerstand, sondern die Verweigerung pädagogischer Verantwortung.

C. Wright Mills' Konzept der „Sociological Imagination“ ergänzt Arendts Perspektive um eine gesellschaftsdiagnostische Dimension.¹²

Individuelle Überforderung, so Mills, ist selten rein persönlich, sondern vielmehr ein Indikator struktureller Probleme. Wenn heute Lehrkräfte und Eltern ihre Erschöpfung angesichts digitaler Transformation artikulieren, verweist dies auf Defizite in Infrastruktur, Ressourcenausstattung und politischer Regulierung. *Public issues* werden demnach fälschlicherweise als *private troubles* individualisiert. Damit liefert Mills einen entscheidenden Anschluss an Arendt. Beide betonen die Notwendigkeit, Verantwortung nicht zu privatisieren, sondern als gemeinsame politische und pädagogische Aufgabe zu begreifen.

GESTALTUNG DIGITALER BILDUNG

Wie sieht schulische Praxis aus, wenn digitale Bildung nicht als technisches Add-on verstanden oder gar als (Schritt in Richtung einer) Dystopie abgelehnt, sondern als pädagogische und gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe begriffen wird? Drei Projekte – jeweils unvollkommen, aber exemplarisch dargestellt – geben Einblick in die damit verbundenen Spannungsfelder.

Digitale Chancengerechtigkeit: Lesen in der digitalen Gesellschaft

Im Projekt „Digitale Chancengerechtigkeit“ haben wir ein Lesekonzept für die Grundschule entwickelt, das Lesen als zentrale Kulturtechnik in der digitalen Gesellschaft fasst.¹³ Ziel war es, Kinder sowohl in Basiskompetenzen (flüssiges, sinnerfassendes Lesen) als auch in Zukunftskompetenzen wie Kooperation, Reflexion und kritischem Verstehen des Gelesenen zu fördern. Entscheidend war nicht der Einsatz digitaler Tools, sondern eine Pädagogik, die Lesen in der digitalen Gesellschaft zum Gegenstand macht.

In der Praxis wurden kooperative Lernsettings umgesetzt mit Tandemlesen, kollaborativem Arbeiten in Gruppen und kreativen Aufgabenstellungen mit analogen und digitalen Materialien. Die Ergebnisse der Mixed-Methods-Evaluation zeigen, dass die Kinder unterschiedlich von dem Konzept profitieren: Obwohl der Fokus auf Chancengerechtigkeit

¹¹ Arendt (Anm. 3), S. 272.

¹² Vgl. Mills (Anm. 3).

¹³ Vgl. Jana Heinz/Uta Hauck-Thum, Digitale Chancengerechtigkeit (DCG). Digitale Lehr- und Lernumgebungen im Lese- und Literaturunterricht zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe in der Grundschule, BMBF Verbundprojekt (2020–2023) 2020, www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/de/Themenfinder-1720.html/projekt/01JD2007A.

tigkeit lag, verbesserten sich vor allem Kinder aus akademischen Haushalten. Kinder mit geringerer Lesekompetenz profitierten insbesondere von gezieltem Scaffolding durch Lehrkräfte, also der vorübergehenden und begrenzten Unterstützung des Lernprozesses. Kinder mit einer anderen Familiensprache erzielten in analogen Settings größere Fortschritte. Mädchen bevorzugten das analoge Lesen, insbesondere diejenigen aus ressourcenstarken Familien. Ihre stabil hohe Lesemotivation trug jedoch dazu bei, dass sie sich in allen Settings verbesserten. Für Jungen mit mittlerer Lesemotivation war die analoge Intervention dagegen eher nachteilig.¹⁴

Die individuellen Effekte unserer pädagogischen Interventionen lassen sich erst im Zusammenspiel von didaktischer Rahmung, medialer Form, individuellen Präferenzen und sozialer Ressourcenausstattung erklären. So unerwartet und paradox die empirischen Ergebnisse zum Teil auch waren, sie haben einen hohen erkenntnistheoretischen Wert für unsere wissenschaftliche Praxis und sind Ausgangspunkte für ausgefeiltere Forschungsfragen. Genauso wie die Wissenschaft benötigt auch die pädagogische Praxis Räume, um Neues auszuprobieren, zu scheitern und sich weiterzuentwickeln. Nur so entsteht Wissen, das Gestaltung ermöglicht.

CoTransform Freising:

Schulentwicklung

für die digitale Gesellschaft

„CoTransform Freising“ entstand auf Initiative von engagierten Schulen selbst. Wir begleiten die Schulen ohne externe Förderung – getragen von Schulleitungen, Lehrkräften und Schulaufsicht. Hier wird Digitalisierung nicht als technisches Reformprojekt verstanden, sondern als Bestandteil der Identitäts- und Organisationsentwicklung der Schule.¹⁵ Die beteiligten Schulen bestimmen ihre Themen selbst, diese reichen von Raumgestaltung über Leseförderung bis zu digitaler Bildung.

Die Befragungen der Lehrkräfte zeigen eine reflektiert offene Haltung. Sie sind bereit zur

Mitgestaltung, sofern Prozesse pädagogisch begründet und organisatorisch getragen sind. Und die Bereitschaft wächst insbesondere dann, wenn Selbstwirksamkeit, kollegiale Unterstützung und institutionelle Rückendeckung zusammenwirken.

Besser Lesen:

KI-gestützte Leseförderung

Im Rahmen des Projekts „BesserLesen“ wurde eine KI-gestützte App zur Aussprachebewertung erprobt, die Kindern beim lauten Lesen in Echtzeit Rückmeldung gibt.¹⁶ Die zugrunde liegende Idee war, dass selbstständiges Lesen durch unmittelbares Feedback gefördert und Lesehemmungen abgebaut werden. Im Mittelpunkt des Projekts stand die Frage, ob diese KI-Technologie allein oder erst in einer pädagogischen Einbettung wirksam ist. Diesmal waren unsere Ergebnisse weniger komplex. In Klassen, in denen die App Teil eines didaktisch integrierten Lesekonzepts war, verbesserten sich die Leseleistungen signifikant, besonders bei Kindern mit geringem Startniveau. Wo die App isoliert genutzt wurde, blieben Effekte schwächer. Die Verknüpfung der KI mit einem Lesekonzept für das Lesen im Digitalen erwies sich als am wirkungsvollsten.

Neben den Effekten auf die Lesekompetenz fragten wir auch die beteiligten Lehrer:innen und Schüler:innen nach ihrem Feedback zur KI-Lese-App. Die Schüler:innen nannten an erster Stelle den Spaß durch Gamification-Elemente (ein individuell gestaltbares Lesemonster), dicht gefolgt von einer erhöhten Motivation aufgrund ihrer verbesserten Lesekompetenz.¹⁷ Lehrkräfte beschrieben ihre Erfahrungen differenziert. Die Begeisterung der Kinder wirkte motivierend, und die Motivation blieb hoch, wenn die App stabil lief, sinnvoll in den Unterricht eingebunden war und als pädagogisch wertvoll eingeschätzt wurde. Technische Probleme hingegen sorgten für Frustration.

Die drei Projekte zeigen, dass es pädagogische Gestaltungsspielräume gibt. Pädagogische Kon-

¹⁴ Vgl. Franz Neuberger et al., *Beyond One-Size-Fits-All: Differential Effects of Analog and Digital Collaborative and Creative Student-Centred Reading Interventions in Primary Education*, in: *Medienpädagogik* 2025 (i.E.).

¹⁵ Vgl. Uta Hauck-Thum/Jana Heinz/Barbara Lenzgeiger, *Lernnetzwerk Freising – Schultransformation gemeinsam gestalten*, in: Sabine Martischinke/Birte Oetjen/Rebecca Baumann (Hrsg.), *Bildungsbrücken für Vielfalt in der Grundschule bauen*, Frankfurt/M. 2025, S. 20–28.

¹⁶ Vgl. Tim Fingscheidt/Uta Hauck-Thum/Jana Heinz, *Besser-Lesen. Mobile Anwendung zur kooperativen Leseförderung von Kindern durch KI-gestützte Spracherkennung und -überprüfung*, Februar 2023, www.validierungsfoerderung.de/validierungsprojekte/besserlesen.

¹⁷ Vgl. Manuel Bruns/Jana Heinz, *Opening the Black Box of AI in Education: A Case Study of the BesserLesen Reading App*, in: *Technology, Pedagogy and Education Journal* 2026 (i.E.).

zepte wirken, wenn sie an die Lernausgangslagen, das informelle Wissen, die Motivationen sowie die medialen Praktiken der Kinder anknüpfen. Sie müssen jedoch durch politische Rahmensetzungen in Form von Infrastruktur, Zeitbudgets, Datenschutz und curriculare Freiräume gestützt werden. Wo diese fehlen, kippt die Verantwortung ins Individuelle.

Damit führen die empirischen Beispiele direkt zu normativen Kernfragen: Welche Menschenbilder und Erziehungsnormen leiten unsere Entscheidungen über digitale Bildung, und wie verhindern wir, dass Erziehung individualisiert oder entpolitisiert wird?

ERZIEHUNGSNORMEN, MENSCHENBILDER UND DIGITALE GESELLSCHAFT

Erziehung wird aus soziologischer Perspektive als Teilbereich der Sozialisation verstanden und umfasst die gezielte gesellschaftliche Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung der nachfolgenden Generation. Sie zielt auf die Vermittlung von Sprach- und Handlungsfähigkeit, den Erwerb von Wissen und Kompetenzen, die Aneignung von Normen und Werten sowie die Förderung emotionaler Reife.¹⁸ Erziehung ist eingebettet in institutionelle und rechtliche Rahmenbedingungen, etwa durch Schulpflicht oder Anforderungen beruflicher Qualifikation.

Gesellschaftliche Transformationen verändern auch Vorstellungen von Erziehung. In einer Gesellschaft, die ein kulturelles Ideal von Autonomie und Selbststeuerung pflegt, erscheint Erziehung, verstanden als Fremdeinwirkung, suspekt. In gleichem Maße schwindet die Selbstverständlichkeit pädagogischer Autorität. Erziehung, Pädagogik und ihre Maßstäbe müssen sich neu legitimieren.

An die Stelle autoritärer Erziehung sind Leitbilder „guter Kindheit“ getreten, die eng mit Vorstellungen „guter Elternschaft“ verknüpft sind.¹⁹ Diese zielen auf die frühzeitige Förderung, insbesondere im Hinblick auf Bildung, Sprache und Selbstregulation. Eltern sind dafür verantwort-

lich, diese Leitbilder umzusetzen, beispielsweise durch die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten und die gezielte Gestaltung des Familienalltags. In pädagogischen Settings kommt ihnen zudem ein gewachsenes Maß an Verantwortung und Mitsprache zu. Diese Entwicklung ist in sozialpolitische Strategien verankert, die Kindheit als Investitionsfeld verstehen.²⁰ Erziehung verschwindet also nicht, sondern wirkt in veränderter Form weiter.

In der digitalen Gesellschaft erwachsen neue Anforderungen an Kommunikation, Organisation und Erziehung. Leitbilder „guter Elternschaft“ werden mit Dispositiven wie „digitaler Souveränität“ verknüpft.²¹ Eltern sollen ihren Kindern Medienkompetenz vermitteln sowie Risiken der Nutzung digitaler Tools und sozialer Netzwerke managen. Hier zeigt sich eine privatisierte Verantwortung, während staatliche Steuerung in Bildungskontexten durch Kompetenzkataloge, Qualitätsstandards und Evaluationslogiken fortwirkt.²²

Diese Verschiebungen gehen mit einem grundlegenden Wandel im Menschenbild einher. Kinder und Jugendliche werden als kompetente Akteur:innen ihrer Bildungs- und Sozialisationsprozesse gesehen. Dieses Verständnis folgt einem Paradigma, das Handlungsfähigkeit als Grundprinzip pädagogischer Theorie begreift und sich damit insbesondere von Erwachsenen-zentrierten Modellen absetzt.²³ Dieses Grundprinzip wird auch als „Agency“ bezeichnet und ist zentral, um Kinder und Jugendliche als aktive Subjekte ihrer Lebenswelt ernst zu nehmen. In der Schule bedeutet das, Schüler:innen in Unterricht und Schulalltag partizipativ einzubinden.

Ein Missverständnis liegt jedoch darin, Agency mit vollständiger Autonomie gleichzusetzen. In der Diskussion um digitale Bildung, etwa bei der Frage, ob soziale Netzwerke für Kinder verboten werden sollten, zeigt sich diese Spannung besonders deutlich. Die Forderung nach einem

¹⁸ Vgl. Albert Scherr, *Bildung, Erziehung, Sozialisation*, in: ders. (Hrsg.), *Soziologische Basics*, Wiesbaden 2016, S. 33–41, hier S. 33.

¹⁹ Vgl. Tanja Betz, *Leitbilder „Guter Kindheit“*. Die Utopie der Chancengleichheit, in: APuZ 13–14/2022, S. 41–47.

²⁰ Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff, *Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen*, in: Andreas Lange et al. (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*, Wiesbaden 2016, S. 1–18.

²¹ Vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), *Digitale Souveränität und Bildung*, Gutachten Münster 2018.

²² Vgl. Betz (Anm. 19).

²³ Vgl. Beatrice Hungerland/Helga Kelle, *Kinder als Akteure – Agency und Kindheit*. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3/2014, S. 227–232.

Verbot wird häufig mit Verweis auf das Konzept der Agency von Kindern und Jugendlichen zurückgewiesen. Digitale Räume seien Teil ihrer Lebenswelt und dürften ihnen nicht pauschal entzogen werden. Anstelle politischer Regulierung wird gefordert, Kindern und Jugendlichen digitale Kompetenzen zu vermitteln und sie so zu erziehen, dass sie eigenständig mit Gefährdungen umgehen können. So wichtig Medienkritik, Datenschutzbewusstsein und eine reflektierte Nutzung sozialer Netzwerke auch sind, greift diese Perspektive dennoch zu kurz. Denn sie verlagert die Verantwortung einseitig auf Kinder, Eltern und Lehrkräfte. Die Tech-Industrie, KI und soziale Netzwerke sind jedoch keine neutralen Werkzeuge, sondern durch algorithmische Verstärkung und auf Nutzerbindung optimierte Designs selbst Akteure, die das Verhalten beeinflussen. Die Gestaltungsmacht im Zusammenspiel von individuellem Handeln und ökonomischen Großkonzernen ist ungleich verteilt.

Kinder handeln in familiären, schulischen und digitalen Umwelten, deren materielle und symbolische Bedingungen sie nicht frei wählen können. Ihre Agency ist daher relational vermittelt.²⁴ Digitale Bildung und Erziehung können deswegen nicht darauf beschränkt werden, kritischen Umgang zu lehren, sondern erfordern zugleich eine politische Einhegung der Bedingungen, in denen die reflektiert-kritische Nutzung überhaupt möglich ist. Erziehung, pädagogische Förderung von Medienkompetenz und politische Regulierung sind deshalb keine Gegensätze, sondern Bedingungen dafür, dass Kinder ihre Handlungsfähigkeit tatsächlich ausüben können.

SCHLUSS

Trotz paradoxer empirischer Effekte, Überforderung, subtileren Ansprüchen an Erziehung und ungelöster Machtdynamiken zwischen Politik und digitalen Plattformen sind Erziehung und digitale Bildung konkrete Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben. Erziehung bleibt, wenn auch an neue soziale und technologische Bedingungen angepasst, in ihrem Kern eine gesellschaftliche Verantwortung – wahrgenommen von Eltern,

Lehrkräften und politischen Akteur:innen im Zusammenspiel mit institutionellen Rahmenbedingungen. Entsprechend bleibt auch die Frage nach der „richtigen“ Erziehung ein umkämpftes Feld, in dem um Menschenbilder und normative Zielsetzungen gestritten wird.

Das hohe Tempo technologischer Beschleunigung, die Individualisierung von Erziehung sowie die unzureichende politische Einhegung digitaler Ökonomie tragen dazu bei, dass digitale Bildung vielfach als Dystopie erfahren wird. Dystopien markieren die Punkte, an denen Gestaltung prekär und Verantwortung individualisiert wird. Im Sichtbarmachen fehlender Gestaltungsmacht liegt ihre produktive Funktion.

Handlungsfähigkeit entsteht dabei in der Interaktion zwischen Individuen, Technologien und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Ohne institutionelle Rahmungen und Schutzmechanismen für Gestaltungsspielraum bleibt Agency ein Ideal, das in digitalen Gesellschaften von ökonomischen Plattformlogiken unterlaufen wird und Erziehung überfordert. Das gilt für Eltern und Lehrkräfte.

Wie das empirische Beispiel der Schulentwicklung CoTransform Freising zeigt, hängt die Motivation schulischer Akteur:innen, digitale Bildung zu gestalten, weniger von individueller Aufgeschlossenheit als von struktureller Ermöglichung ab. In unserem Beispiel waren dies Selbstbestimmung, kollegiale Unterstützung, Fortbildungsmöglichkeiten und institutionelle Rückendeckung. Erst die Erfüllung dieser Bedingungen eröffnet Handlungsräume. Die empirischen Projekte widerlegen damit die Vorstellung pädagogischer Ohnmacht, verweisen aber zugleich auf Grenzen pädagogischer Autonomie und Paradoxien ihrer Gestaltung.

Vor diesem Hintergrund wirken Hannah Arendts Analyse und Mahnung bis heute nach. Niemand möchte den Kindern wirklich sagen: „Ihr müßt sehen, wie ihr durchkommt; uns jedenfalls sollt ihr nicht zur Verantwortung ziehen können.“ Wenn wir das Feld nicht der EdTech-Branche überlassen wollen, müssen wir digitale Bildung als Teil von Erziehung mitgestalten, ihre Grenzen anerkennen und Paradoxien sowie Unsicherheiten aushalten.

JANA HEINZ

ist Professorin für Methoden der empirischen Sozialforschung an der Hochschule München.

²⁴ Vgl. Florian Eßer, *Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern*, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3/2014, S. 233–246.

Der APuZ-Podcast

Ein Thema, 30 Minuten, jeden 1. Mittwoch im Monat



Im Podcast »Aus Politik und Zeitgeschichte« suchen wir Antworten aus unterschiedlichen Perspektiven – von Historikerinnen, Politikwissenschaftlern und Soziologen, Wirtschaftsexpertinnen und Juristen, aber auch Weltraumforschern, Stadtplanerinnen und Literaten.

In jeder Folge geht es 30 Minuten lang um ein komplexes Thema – mit Hintergründen und Einblicken, wissenschaftlich fundiert, kontrovers und überraschend. Moderiert von Sarah Zerback.

bpb.de/apuz-podcast
und überall, wo Sie Podcasts hören.

Herausgegeben von der
Bundeszentrale für politische Bildung
Bundeskanzlerplatz 2, 53113 Bonn

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 12. Dezember 2025

REDAKTION

Lorenz Abu Ayyash (verantwortlich für diese Ausgabe)
Anne-Sophie Friedel
Julia Heinrich
Sascha Kneip
Johannes Piepenbrink
Leontien Potthoff (Volontärin)
Isabel Röder
Luise Römer
apuz@bpb.de
www.bpb.de/apuz
www.bpb.de/apuz-podcast

Newsletter abonnieren: www.bpb.de/apuz-aktuell
Einzelausgaben bestellen: www.bpb.de/shop/apuz

GRAFISCHES KONZEPT

Meiré und Meiré, Köln

SATZ

le-tex publishing services GmbH, Leipzig

DRUCK

L.N. Schaffrath GmbH & Co. KG DruckMedien, Geldern

ABONNEMENT

Aus Politik und Zeitgeschichte wird mit der Wochenzeitung

/// DAS PARLAMENT ausgeliefert.

Jahresabonnement 25,80 Euro; ermäßigt 13,80 Euro.

Im Ausland zzgl. Versandkosten.

Fazit Communication GmbH

c/o Cover Service GmbH & Co. KG

fazit-com@cover-services.de

Die Veröffentlichungen in „Aus Politik und Zeitgeschichte“ sind keine Meinungsäußerungen der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch das weitere Print-, Online- und Veranstaltungsangebot der bpb, das weiterführende, ergänzende und kontroverse Standpunkte zum Thema bereithält.

ISSN 0479-611 X



Die Texte dieser Ausgabe stehen unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 4.0 International.



APuZ

Nächste Ausgabe

1–5/2026, 17. Januar 2026

BIODIVERSITÄT



APuZ

AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

www.bpb.de/apuz