

Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft

Heinz-Georg Kuttner (Weilheim 2008)

Einleitung

Anhand der nach dem II. Weltkrieg sich durchsetzenden an antiautoritär, antipädagogisch bzw. demokratisch-emanzipatorisch Erziehung orientierten Pädagogik in Deutschland soll im Folgenden dargelegt werden, wie diese Erziehungskonzepte gerade in Deutschland sich so schnell in der Familie, Schule, Kirche und in den Medien sowie in den Universitäten durchgesetzt haben und welche Folgen dies für die Gesellschaft hatte.

Im ersten Teil wird kurz die Situation in den Familien nach dem II. Weltkrieg skizziert, die dadurch gekennzeichnet waren, dass Millionen Kinder und Jugendliche ohne väterliche Autorität aufwuchsen. Viele Väter sind sich im Krieg gefallen oder wurden als vermisst gemeldet und nach einer Weile für tot erklärt, andere sind während der Kriegsgefangenschaft gestorben. In der öffentlichen Diskussion nahm dieses Thema viel Raum ein. In der sozialwissenschaftlichen Literatur wurde dieses Problem unter dem Begriff der „unvollständigen Familie“ diskutiert. Nach dem Erscheinen von des Buches von Alexander Mitscherlich mit dem bezeichnende Titel „Auf dem Weg in die vaterlose Gesellschaft“ wurde das Thema dann in einem weiteren Zusammenhang gestellt und dargelegt, dass unabhängig von der spezifischen Situation in Deutschland nach dem II. Weltkrieg die moderne Industriegesellschaft auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft ist. Dieses Buch hat die internationale Anerkennung des Psychoanalytikers Alexander Mitscherlich als Zeit- und Gesellschaftskritiker international begründet. Mitscherlich entwirft ein sozialpsychologisches Bild unserer Epoche, das seine Gültigkeit bis heute nicht verloren hat. Er zeigt auf wohin eine Gesellschaft steuert, die Abschied nimmt von symbolischen Vorbildern und Idealen. Insofern ist das Buch auch ein zutiefst pädagogischer Gesellschaftsentwurf. Nach der Analyse von Mitscherlich zerfällt die „Hierarchie der Vaterrolle“ zusehends und prägenden Vorbilder verblassen. Die daraus entstehenden Konflikte erzeugen neuartige neurotische Verhaltensweisen wie Indifferenz dem Mitmenschen gegenüber, Aggressivität, Destruktivität und Angst. Als einen der folgenreichsten Konflikte unserer Zeit bezeichnet Mitscherlich die paradoxe Entwicklung, dass der Einzelne immer mehr „subjektive Autonomie“ fordert und auch erlangt, zugleich sich aber den bürokratischen und anderen konformistischen Zwängen immer stärker unterordnen muss. Der Generationenkonflikt, der eine Konstante des Erwachsenwerdens ist schien sich nach Mitscherlichs Analyse immer mehr zu verflüchtigen. Mitscherlich befürchtete eine unheilige Allianz zwischen paternalistischer Autorität und Konsumismus. „In der unübersichtlichen Massengesellschaft“, schrieb er, „hat diese autoritäre Form der Eingewöhnung in das soziale Feld aber eine unerwartete Antwort gefunden, nämlich ein Stärkung der Abhängigkeitsbestrebungen und eine Bejahung der Unmündigkeit. Das faktische Gegenbild zu den für unsere Zeitläufte charakteristischen Helden der Massen sind die 'initiativarmen' Frührentner, die in ihren Wohlfahrtsstaaten nie flügge werden wollen.“¹ Die nachfolgende Generation fühlt sich durch die Vaterlosigkeit erschläfft und nutzlos. Sie fürchtet sich davor, erwachsen zu werden und zu charakterlich zu reifen. Mitscherlich formulierte einige Jahre vor der Studentenbewegung ein Kritikschem, das die sogenannte Achtundsechzigergeneration auf alle Nachgeborenen übertrug: Die Vermutung, daß ihnen der Schwung fehlt, politische Veränderungen anzustrengen - also das Werk der Älteren fortzusetzen. Mit dem Blick auf die Folgegenerationen haben sich die

¹ Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, Weinheim 1963.

Achtundsechziger so das Primat auf das Politik zu sichern versucht. Dabei verhalten sie sich kaum anders als alle Generationen zuvor.

In Deutschland wurde diese Tendenz durch den Tod vieler Väter verstärkt. Deshalb fiel gerade in Deutschland das Konzept der antiautoritären Erziehung nirgendwo so auf fruchtbarem Boden wie hier. Zwar wurde durch die amerikanische Besatzungsmacht ein Umerziehungsprozess in die Wege geleitet und in der Erziehung das an Dewey orientierte demokratische Erziehungsmodell propagiert, aber nirgendwo kam es dann in der Folge der Abgrenzung zur autoritären Erziehung des Nationalsozialismus zu einer antipädagogischen Bewegung, die in jeglicher Erziehung als solche schon ein repressive Form sah und deshalb alle direktiven erzieherischen Aktivitäten als das Kind unterdrückend und bevormundend ablehnte.

In einem zweiten Teil wird dann diskutiert, welche Folgen die Studentenbewegung Ende der 60er Jahre insbesondere auf die Erziehungsvorstellungen in der Pädagogik in Deutschland hatte (Antipädagogik, antiautoritäre Erziehung, emanzipatorische Erziehung). Dabei soll gezeigt werden, dass die Pädagogik in Deutschland nicht den gesellschaftlichen Trend zur vaterlosen Gesellschaft kritisch reflektiert hat, sondern ihn vielmehr gestützt und gefördert und wissenschaftlich legitimiert hat, ohne die negativen gesellschaftlichen Folgen zu bedenken. Die Pädagogik in Deutschland war nicht an einer sachlichen sozialwissenschaftlichen Analyse orientiert, sondern kämpfte im Sinne der Ideologie der antiautoritären Erziehung für eine Emanzipation von allen tradierten Formen des Denkens, Redens und Handelns in der Hoffnung, um so die in jedem Kind angelegte Kreativität zu stimulieren. In den 90er Jahren trat dann im Sinne der feministischen Ideologie die Befreiung von der gesellschaftlichen Festgelegtheit geschlechtlicher Identität im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Im Sinne der Genderideologie wird es nun als ein allgemeines Recht jedes Menschen angesehen, seine geschlechtliche Identität selbst zu bestimmen. Die Hetero-, Bi-, Homo-, Transsexualität wird als eine gesellschaftliche Konstruktion angesehen, so dass jegliche sexuelle Identität als gleichwertig und gleichberechtigt angesehen wird. Ziel ist es nun, auf allen Ebenen der Gesellschaft (Familie, Schule, Hochschule, Kirchen, Politik, Recht) die Diskriminierung von Homo-, Bi- und Transsexualität zu beseitigen und sich vollständig von dem durch das traditionelle Familienbild und elterliche Rollenverständnis geprägte Bild der einseitig heterosexuellen geschlechtlichen Orientierung zu lösen.

In einem letzten dritten Teil werden dann die gesellschaftlichen Folgen des Verlustes der väterlichen Autorität diskutiert. Da sich in den letzten Jahrzehnten nach der allgemeinen gesellschaftlichen Durchsetzung einer antiautoritär bzw. emanzipatorisch orientierten Erziehung herausgestellt hat, dass die Enttabuisierung der Sexualität durch die flächendeckende Einführung der Sexualkunde in der Grundschule, die Enttabuisierung der Sexualität in den öffentlichen Medien, das Zurückbleiben von Jungen in der Schule, die Zunahme der Scheidungen und alleinerziehenden Mütter, die Zunahme der Aggressivität der Knaben und das Zurückbleiben der schulischen Leistungen der Knaben, Zerfall von Ehe und Familie negative gesamtgesellschaftliche Folgen haben, werden seit Beginn des neuen Jahrtausends wieder Stimmen laut, die für eine Stärkung der väterlichen Autorität und eine Stärkung von Ehe und Familie plädieren, da nur so langfristig die Herausbildung von ichstarken, charakterfesten und lebensstüchtigen jungen Menschen garantiert ist. In einem abschließenden Teil werden dann Schlussfolgerungen für eine zukünftige Pädagogik gezogen.

I. Die Situation der Familien nach dem II. Weltkrieg in Deutschland

Das Kennzeichen der gesellschaftlichen Situation in den Familien nach dem Zweiten Weltkrieg bestand darin, dass in Wirtschaft und Politik die Männer zwar die Verantwortung übernahmen wie Konrad Adenauer (CDU), Carlo Schmid (SPD), Theodor Heuß (FDP), aber in überdurchschnittlich vielen Familien die Mütter alleine die Verantwortung trugen. Manche Historiker sprechen deshalb in diesem Zusammenhang von der Ära der „Trümmerfrauen“ in der deutschen Nachkriegszeit, andere Soziologen und Pädagogen von einer Phase des echten Matriarchats. Denn der Krieg hatte zur Folge, dass viele Familien vaterlos wurden. Im Krieg ist ein Großteil der Vätergeneration gefallen oder kam versehrt zurück oder geriet in Kriegsgefangenschaft. Die aus der Gefangenschaft zurückgekehrten Väter kamen oft als gebrochene Vertreter ihrer Generation aus der Gefangenschaft zurück. Selbst wenn sie unversehrt in die Familien zurückkehrten, hatte ihre jahrelange Abwesenheit in den Familien neue Strukturen geschaffen. Sie waren überflüssig geworden. Die Väter fehlten nicht nur während des Krieges, sondern vor allem auch danach. Die Frauen mussten in dieser Zeit nicht nur die Trümmer eines zerstörten Landes beseitigen, sondern sie brauchten auch gleichzeitig die Kraft, die Energie und das Selbstbewusstsein, um eigenständig für ihre Familien zu sorgen und die Männer sowohl in ihrem Teil der Erziehung als auch bei der Beschaffung des Lebensunterhalts zu ersetzen.

Unter den sechs Millionen Männer, die im Krieg gefallen sind, gab es viele junge Väter. Über zehn Millionen gerieten in die Gefangenschaft der Alliierten. Obwohl die Alliierten sich selber wieder im Konfliktzustand befanden, kam es im Frühjahr 1947 zu einer Außenministerkonferenz in Moskau, in der das Problem der Kriegsgefangenen im Mittelpunkt stand. Die Westmächte waren nach dem Krieg darum bemüht, eine neue demokratisch organisierte Gesellschaft in dem Teil Deutschlands aufzubauen, für den sie verantwortlich waren. Deshalb hatten sie das große Interesse an der Rückführung der Kriegsgefangenen und ließen 1948 alle Gefangenen frei. Zwar stimmte die Sowjetunion nominell der Entscheidung bezüglich der Rückführung der Kriegsgefangenen zu, aber es dauerte noch bis 1955 bis alle zwei Millionen Kriegsgefangene aus der Sowjetunion heimkehren konnten. Viele wurden von Seiten der Sowjetunion allerdings nicht als Kriegsgefangene behandelt, sondern als Kriegsverbrecher verurteilt und wurden deshalb in den sowjetischen Lagern zurückgehalten, besonders diejenigen, die aufgrund ihres Gesundheitszustandes geeignet waren, am Aufbau der durch den Krieg ebenfalls stark zerstörten Sowjetunion mitzuhelfen. So wurden die Kriegsgefangenen zu internierten Zwangsarbeitern, die weit über die gesetzte Frist hinaus in der Sowjetunion bleiben mussten. Im Jahr 1950 gab es noch 30.000 Männer, die in der Sowjetunion gefangen gehalten wurden. Ihre Frauen waren zwischen Hoffnung auf eine Rückkehr oder Entscheidung für einen neuen Partner hin – und hergerissen. Als die letzten Kriegsgefangenen durch die Bemühungen Adenauers 1955 heimkehrten, fanden sie eine veränderte Welt vor. Der Wohlstand hatte zugenommen, es gab wieder gutes Essen, großzügigere Wohnungen und gute Kleidung. Die USA war es vor allem, die zum neuen Vorbild für die Beziehungen der Menschen untereinander und besonders in den Familien geworden war. Gegenüber dem Nationalsozialismus veränderte sich das Rollen- und Selbstverständnis der Frauen. Im Mittelpunkt stand jetzt nicht mehr der BDM-Gehorsam, sondern die Verbesserung der eigenen Bildung und die Erhöhung ihres Selbstbewusstseins. Durch diese veränderte Situation konnten sich die letzten aus der Gefangenschaft der Sowjetunion zurückgekehrten Männer kaum noch in ihren Familien und in der neuen Gesellschaft zurechtfinden. Sie waren physisch und psychisch geschwächt. Da sie noch von dem Rollenbild der Dominanz des Mannes geprägt waren und voller Scham zurückkehrten, konnten viele weder mit ihren Frauen schlafen noch mit ihren Kindern reden.

Unter Adenauer kam es zu einer Rückkehr zu einer konservativen Politik. Damit gewannen Anfang der 50iger Jahre die Männer wieder ihre alte Macht zurück. Ab Mitte der fünfziger Jahre stand wieder in den Medien, im Kino und in der Werbung das traditionelle Frauen- und klassische Familienbild im Vordergrund. Die Wirtschaft florierte, die Einkommen und der Konsum stiegen an. Nach dem Ende des „Matriarchats“ kam es in Deutschland Ende der fünfziger Jahre zu einem Protest der mittlerweile erwachsenen Kinder gegen ihre eigenen Väter und gegen die ganze Vätergeneration, die nie darüber gesprochen haben, was sie im Krieg für „Heldentaten“ getan hatten noch was sie während des Krieges und ihrer Gefangenschaft erlitten hatten.

Da nach dem Krieg viele Familien keine Väter mehr hatten und die Kinder vaterlos aufwuchsen, stand das Thema der Vaterlosigkeit im Mittelpunkt des pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Interesses. Soziologen wie Schelsky sprachen von „unvollständigen Familien“ und untersuchten die Auswirkungen der vaterlos aufgewachsenen Generation in Deutschland. Unvollständig wurden die Familien ohne Vater deshalb angesehen, da man vermutete, dass die vaterlos aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen einen Schaden davon getragen haben.

Heute ist eine ähnliche Situation entstanden, da viele Kinder durch Trennung oder Scheidung häufig nur mit einem Elternteil aufwachsen. In der empirisch orientierten Familienforschung und in der Soziologie und Pädagogik verwendet man heute an Stelle des Begriffs „unvollständige Familie“, der inhaltlich auf einen Mangel verweist, den neutralen Begriff „Eielfternfamilie“. In der Soziologie und Pädagogik hat sich allgemein die Auffassung durchgesetzt, dass es eine Diskriminierung Alleinerziehender ist, wenn man sie als „unvollständige Familie“ etikettieren und damit diskriminieren würde. Fast zwei Millionen Kinder wachsen zur Zeit in Deutschland ohne Vater auf. Der Grund liegt nun nicht mehr darin, dass die Väter gefallen oder in Kriegsgefangenschaft sind, sondern darin, dass von den vielen unverheiratet miteinander zusammenlebenden Paaren und wegen der vielen Scheidungen die Zahl der alleinerziehenden Mütter immer mehr gewachsen ist. Um Alleinerziehende nicht durch mit einem pejorativen Begriff wie „unvollständige Familie“ zu bezeichnen, spricht man deshalb heute von „Eielfternfamilien“. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Kinder von alleinerziehenden Vätern oder Müttern genauso gute Chancen der charakterlichen und intellektuellen Entwicklung haben wie Kinder von Familien, in denen beide Elternteile die Kinder aufziehen. Allerdings gibt es noch keine repräsentative Untersuchungen, die belegen, dass zwischen den in Elternfamilien und den in Eielfternfamilien aufgewachsenen Kindern keine Unterschiede bezüglich ihrer charakterlichen und intellektuellen Eigenschaften besteht.

II. Zur Entwicklung der Pädagogik in Westdeutschland nach dem II. Weltkrieg

1. Kurzer historischer Überblick über die Pädagogik in Deutschland

Um die Entwicklung der Pädagogik in Deutschland nach dem II. Weltkrieg zu verstehen, ist zunächst ein kurzer Rückblick auf die Entwicklung im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts hilfreich.

Für die Neuzeit war das pädagogische Hauptwerk von Jean-Jaques Rousseau (1712-1778) mit dem Titel *Émile* (1772) von entscheidender Bedeutung gewesen. In diesem pädagogischem Hauptwerk Rousseaus wird die fiktive Erziehung eines Jungen beschrieben. Die Erziehung beginnt im Kindesalter und endet mit der Heirat Émiles mit 25 Jahren. Der Heranwachsende

wird in seiner Kindheit völlig von allen kulturellen Einflüssen abgeschirmt, so dass allein die urwüchsige Natur des Kindes zur Entfaltung kommt. Die Einflussnahme von außen soll nach Rousseau möglichst vermieden werden, denn von außen kommende Einflussnahme verhindert soziale Sympathie. Nur durch das Seinlassen der äußeren Einflussnahme bilden sich nach ihm soziale Gefühle heraus und kann die Selbsttätigkeit des Kindes gefördert werden und kann die Fähigkeit gestärkt werden, sich selbst zu bilden und sich selbst neues Wissen anzueignen. Die eigentliche Kunst des Erziehers besteht nach Rousseau darin, dass der Wille des Heranwachsenden mit dem des Erziehers übereinstimmt. Dabei soll aber die pädagogische Arbeit unbemerkt, sozusagen „hinter dem Rücken des Heranwachsenden“ sich vollziehen.

In Deutschland entfachte dieses Werk einen Sturm der Begeisterung. J. B. Basedow, J. H. Campe und E. C. Trapp – die sog. „Philanthropisten“ – wurden zu Versuchen einer natürlichen und vernünftigen Erziehung angeregt. Aber erst durch J. H. Pestalozzi und dann durch J. G. Herder, Johann Wolfgang von Goethe und Wilhelm von Humboldt – die sog. „Neuhumanisten“ – wurde dieses auf die Persönlichkeit gerichtete Erziehungsideal Leitbild des 19. Jahrhunderts. Die Anstöße Pestalozzis wirkten sich vor allem bei J. F. Herbart², A. Diesterweg³ und F. Fröbel für die Kleinkind- und Volksschulerziehung aus. Wurde in der Antike und im Mittelalter und der frühen Neuzeit das Kind wie ein kleiner Erwachsener behandelt, so rückt die Aufmerksamkeit nun auf das körperliche, geistige und erzieherische Wohl des Kindes in den Mittelpunkt.

J. G. Fichte, Wilhelm von Humboldt und G. W. F. Hegel richteten den Blick im Gegensatz zu Pestalozzi, Herder und Goethe durch ihre Griechenverehrung an den neuen Inhalten der höheren Bildung im Gymnasium und in der Universität aus.

J. F. Herbart war es dann vor allem der Pädagoge gewesen, an dem sich viele andere Pädagogen wie K. V. Stoy, T. Ziller und W. Rein ausrichteten. Die in der Nachfolge stehenden Vertreter dieser pädagogischen Richtung schufen die Schule des sogenannten „Herbartianismus“. Ihr Interesse richtete sich vor allem auf das Gebiet der Unterrichtsmethode.

Die Reformpädagogik im 20. Jahrhundert setzte mit der Absage an den an Herbart orientierten Unterrichtsmethoden an und entwickelte mit der staatsbürgerlichen Erziehung in den Landerziehungsheimen, im Jena-Plan (P. Petersen), in der Arbeitsschulmethode (Georg Kerschensteiner⁴, H. Gaudig), in der Erwachsenenbildung (Rudolf von Erdberg-Kzczenciewski), in der Kunsterziehung (Alfred Lichtwark⁵) und besonders in den Montessori- und Waldorfschulen neue Methoden für Erziehung und Bildung. Das theoretische Gebäude

² J. F. Herbart lebte von 1776 – 1841. Er gilt als einer der Begründer der modernen Pädagogik als Wissenschaft. Die Grundlage seiner Pädagogik ist die Bildsamkeit des Menschen. Darauf auf baut er seine Theorie der Erziehung und des Unterrichts und des Lernens und Lehrens. Er stützt sich auf vier formale Lehrstufen: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Aus seiner Philosophie entwickelten seine Schüler ein strenges Regelwerk, das aber den ursprünglichen Intentionen Herbarts nicht entsprach. In mancher Hinsicht stand der Herbartianismus in einem konträren Verhältnis zu Herbarts System. Die ursprüngliche Intention Herbarts war es, dem Schüler durch Anstoss (Unterstützung) zur Selbstbildung zu verhelfen und ihn nicht durch ein strenges Regelwerk immer mehr in eine bestimmte vorgegebene Richtung zu ziehen.

³ Diesterweg, *Ausgewählte Schriften*, hrsg. von E. Langeberg 4 Bde. 1876 – 78. Diesterweg, *Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*, Essen 1850/51.

⁴ Georg Kerschensteiner (1854 – 1932) war der Begründer der Arbeitsschule; vgl. Gabriele Fernau-Kerschensteiner, *Georg Kerschensteiner und die Revolution der Bildung*, München/Düsseldorf 1959; Gerhard Wehle, *Bibliographie Georg Kerschensteiner*, alle im Druck erschienen Schriften, Reden und nachgelassenen Manuskripte, Opladen 1987.

⁵ Alfred Lichtwark (1852 – 1914), Begründer der Kunsterziehungsbewegung; vgl. Rudolf Großkopff, *Alfred Lichtwark*, Hamburg 2002.

für die Reformpädagogik schufen Heinrich Nohl⁶, Theodor Litt⁷ und Eduard Spranger⁸. Nach 1933 wurde den reformpädagogischen Bemühungen ein Ende bereitet.

Nach dem II. Weltkrieg knüpft die Pädagogik in Westdeutschland wieder an die bildungstheoretische Konzeption der Reformpädagogik an. Im Mittelpunkt stand nun die Bestimmung von Bildungszielen und Bildungsinhalten im Rahmen einer demokratischen Gesellschaftsordnung und damit die Frage einer repressionsfreien, antiautoritären Erziehung. Die Mehrheit der Pädagogen in Westdeutschland waren von diesem Konzept begeistert. In der pädagogischen Diskussion über Ziele, Themen, Methoden und Medien der Erziehung wurden in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren sozialwissenschaftliche Aspekte stärker berücksichtigt, wobei die heutige Pädagogik nicht mehr nach übergreifenden Konzepten sucht, sondern das Fach in seiner Abhängigkeit von speziellen Problemfeldern begreift und innerhalb bestimmter Teildisziplinen nach Lösungen sucht wie z. B. Vorschulpädagogik, Behindertenpädagogik, Medienpädagogik, Sportpädagogik etc.

2. Diskussion der neuen Ideen, Theorien und Bewegungen in der Pädagogik in Deutschland nach 1945

a) die antiautoritäre Erziehung (1968)

b) die Antipädagogik (70er und 80er Jahre)

c) die Konzeption der Demokratischen Erziehung (90er Jahre)

d) die christliche Erziehung

a) Die antiautoritäre Erziehung⁹

Durch die kritische Auseinandersetzung mit der Vätergeneration und durch die Ablehnung der im Dritten Reich vorherrschenden autoritären, auf Disziplin und Ordnung hin ausgerichteten Erziehung entstand in Deutschland durch die Studentenbewegung und die Außerparlamentarische Opposition (APO) eine Gegenbewegung gegen die erstarrten Erziehungsmethoden und festgelegten Rollenmuster. Gegen die autoritäre Erziehung wurden in vielen Verbänden, kirchlichen Jugendorganisationen und anderen pädagogischen Kreisen Gegenmodelle entwickelt. Gegenüber der an Disziplin und Ordnung orientierten autoritären Erziehung plädierte man für eine möglichst zwangsfreie Form der Erziehung.

Die antiautoritäre Bewegung ist Ende der 1960er Jahre während der Studentenbewegung entstanden und wurde vor allem in Wohngemeinschaften, in Kinderläden und freien Schulen gelebt. In der Theorie stützt sich die antiautoritäre Erziehung vor allem auf die Schriften von Adorno, dem Hauptvertreter der „Frankfurter Schule“. Theodor W. Adorno stützt sich in seiner Argumentation vor allem auf Freuds Theorie des Ödipuskomplexes. Nach Freud gilt der Vater als Vertreter der Tradition und gilt die Mutter als Vertreterin der Natur. Sigmund Freud, der selber in dem Konflikt zwischen Treue zur Religion und Tradition der Väter einerseits und zur eigenen Natur andererseits lebte, gelangte durch die Analyse des Ödipuskomplexes zu der Vorstellung, dass der Mensch nur dann in den Vollbesitz seiner eigenen Natur gelangen kann, wenn er sich von der Tradition der Väter verabschiedet hat. Er

⁶ Hermann Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1935, 5. Auflage Frankfurt a. M. 1961; ders., Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenlehre, 1938, 3. Auflage Frankfurt a. M., 1967.

⁷ Theodor Litt, Führen und Wachsen lassen, Stuttgart 1952; ders., Möglichkeit und Grenzen der Pädagogik, Leipzig 1926; ders. Wissens – Bildung – Weltanschauung, Leipzig/Berlin 1928.

⁸ Eduard Spranger, Pestalozzis Denkformen, Stuttgart 1947; ders., Kultur und Erziehung, Leipzig 1919.

⁹ Alexander Sutherland Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Verlag: Rowohlt, Hamburg Reinbek 1998. Vgl. auch Thomas Schroedter: Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines verfallenen Begriffes, Berlin 2007.

betrachtete die überlieferte Kultur als einen Überbau, der die Entwicklung und die Entfaltung der Natur und der Lebensprozesse behindert. Nach Adorno hat Freud in Analogie zu Marx zeigen können, dass alle bewussten psychischen Prozesse auf einem Unterbau beruhen: dem Unbewussten. Wilhelm Reich, Erich Fromm, Theodor W. Adorno haben diesen Gedanken Freuds weiterentwickelt. Dabei haben sie die Vermittlung der Tradition - der väterliche Autorität – mit totalitären Regimen gleichgestellt. Nach Auffassung dieser Autoren begünstigte der Gehorsam gegenüber dem Vater in der traditionellen Familie den Kadavergehorsam und die passive Haltung in den totalitären Regimen des 20. Jahrhunderts. Die Schlussfolgerung für eine Erziehung nach Auschwitz ist nach Adorno der Kampf gegen die traditionelle Familie. Denn dieser Kampf wäre die beste Prophylaxe gegen die Totalitarismen. Nach Erich Fromm deuten alle Anzeichen darauf hin, dass heteronomes Eingreifen in die Wachstumsprozesse des Kindes und des Erwachsenen die tiefste Ursache geistig-seelischer Störungen, speziell der Destruktivität, ist¹⁰:

Auf das Unzureichende der Freudschen Theorie des Ödipuskomplexes hat Ermanno Pavesi aufmerksam gemacht. Eine genügende Identifikation mit den eigenen Eltern – vor allem mit dem Vater – ist vielmehr umgekehrt gerade für die Herausbildung einer reifen Persönlichkeit mit einem festen Wertesystem konstitutiv.¹¹ Nach Alexander Mitscherlichs Analyse in seinem Buch „Auf dem Weg der vaterlosen Gesellschaft“ führt gerade die ungenügende Identifikation mit dem Vater zur Bildung von labilen Menschen, die keinen inneren Halt haben, die unbeständig sind und sich von äußeren Einflüssen bestimmen lassen. Gerade diejenigen also, die nur ungenügend sich mit dem Vater identifiziert haben, sind viel leichter in der Gefahr, demagogischen Versuchungen nicht widerstehen zu können, als solche, die sich mit dem Vater identifiziert haben. Nicht also eine starke Identifikation mit dem Vater stellt eine Gefahr für die totalitäre Entwicklung der Gesellschaft dar, sondern vielmehr umgekehrt gerade eine ungenügende Identifikation. Nicht eine starke Identifikation mit dem Vater stellt also nach Mitscherlich eine Gefahr einer totalitären Entwicklung der Gesellschaft dar, sondern eher eine ungenügende Identifikation: „Primäre Vaterlosigkeit könnte die aufgeklärte Demokratie mit ihrer vernünftigen Gewaltenteilung, mit ihrer Grundlage eines individuellen Selbstbewusstseins, zu etwas Imaginärem werden lassen“¹² Alexander Mitscherlich deckt in seinem Buch gerade das Ungenügende der Vaterlosigkeit auf und entzieht der familienkritische Theorie von Freud, Adorno, Fromm u.a. den Boden. Zu bedenken ist, dass mit der Durchsetzung des Protestantismus und der französische Revolution sich die Beziehung des Menschen zu Gott, zum Staat und zur Familie radikal verändert hat. An die Stelle einer naturrechtlichen Verankerung ist die gesellschaftliche Autorität getreten, die allein die Ordnung der äußeren Lebensbereiche begründet und der sich der Mensch fügen muss. An die Stelle von Gott, Staat und Familie hat sich die gesellschaftliche Autorität als absolute Allmacht herauskristallisiert, gegenüber der es keinerlei Widerstandsrecht mehr gibt.¹³

Trotz des Aufzeigens der Folgen einer mangelnden Identifikation mit dem Vater setzte sich in Deutschland das Konzept der antiautoritären Erziehung in der Pädagogik durch. Die Vertreter der antiautoritären Erziehung grenzten sich nicht nur gegen die „traditionelle und staatlich repressive Erziehung“ ab, sondern auch gegen die Laissez-faire Erziehung. Unter antiautoritärer Erziehung verstand man einen speziellen Weg und entsprechende Methoden

¹⁰ Erich Fromm, Haben oder Sein, München DTV, S. 82.

¹¹ Ermanno Pavesi,

¹² Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg der vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, Weinheim 1963, 431.

¹³ "Nach Luther ist es ganz nur Sache der gesellschaftlichen Autorität, die Ordnung in diesen äußeren Lebensbereichen zu begründen, und der Mensch ist gehalten, sich ihr zu fügen" Messner, Johannes, Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik, Innsbruck – Wien 1950, 97.

und Haltungen. Kinder sollen sich entsprechend dieser pädagogischen Position zu selbstbewussten kreativen gemeinschafts- und konfliktfähigen Persönlichkeiten entwickeln. Sowohl das Ziel als auch der Weg haben die heutige Erziehung nachhaltig geprägt. Die antiautoritäre Erziehung richtet sich nach ihrem Selbstverständnis nicht prinzipiell gegen Autorität, sondern gegen den autoritären Erziehungsstil in der Erziehung.

Die „antiautoritäre Erziehungsbewegung“ stützte sich auf sehr unterschiedlichen Theoretiker und pädagogische Praktiker. Es bestehen z. B. Einflüsse von Seiten der humanistischen Tradition verpflichteten Reformpädagogen Alexander Sutherland Neill, der sich allerdings zeit seines Lebens immer gegen die Kennzeichnung „antiautoritäre Erziehung“ gewehrt hatte, des Reformpädagogen Hartmut von Hentig und Janusz Korczak, des Befreiungspädagogen Paulo Freire und Ivan Illich. Die antiautoritäre Erziehung stützt sich auch auf linksalternative, sozialistische und psychoanalytische Theorien wie z.B. Lutz von Werder und Otto Rühle.

Ob sich jemand als zur „antiautoritären Erziehungsbewegung“ zugehörig einstuft, hängt weitgehend von der Definition der diese Bewegung befürwortenden Vertreter bzw. von der Definition der Kritiker dieser Bewegung ab. Der Unterschied zwischen den verschiedenen Positionen dieser Bewegung zeigt sich bereits bei der Bestimmung dessen, was man unter dem Begriff "antiautoritär" verstehen soll. Während ein Teil der Bewegung "antiautoritär" als Kampfbegriff gegen die bürgerliche Autorität verstand, verstand man in anderen pädagogischen Kreisen darunter eine Pädagogik, die sich gegen autoritäre Erziehungsstile richtete.

In der Pädagogik unterscheidet man verschiedene *Erziehungsstile*. Unter einem Erziehungsstil versteht man Methoden und Grundsätze sowie den theoretischen Hintergrund, nach denen man eine Erziehung, meist die Kindererziehung, aufbaut. Die Beschreibung verschiedener Erziehungsstile besteht in der Übertragung von Führungsstilen auf das Verhalten in Erziehungsprozessen. Die Anwendung von Erziehungsstilen im Unterricht wird als Unterrichtsstil bezeichnet.¹⁴ Nach Kurt Lewin¹⁵ werden auch hier drei Hauptstile unterschieden, die nach Glen Elder¹⁶ noch um weitere vier zu erweitern sind:

1. Autokratischer Erziehungsstil: Bei dem autokratischen Erziehungsstil wird gegenüber dem zu Erziehenden ein hohes Maß an Autorität ausgeübt. Eine mögliche Eigeninitiative und die Meinung des zu Erziehenden werden unterdrückt bzw. nicht berücksichtigt.
2. Autoritärer Erziehungsstil: Der autoritäre Stil, der mit einem interventionalen Erziehungsbegriff einher geht, setzt stark auf die Erziehungsmittel Belohnung und Bestrafung und weniger auf Überzeugung, vermittelt aber meist Sicherheit. Die Meinung des zu Erziehenden wird akzeptiert, zum Schluss bestimmt jedoch der Erzieher, der erst später in den Hintergrund tritt.
3. Demokratischer Erziehungsstil: Ein demokratischer Erziehungsstil lässt sich mit dem reformpädagogischen Erziehungsbegriff verbinden. Hier spielt Konsens beim Einsatz von Erziehungsmaßnahmen eine größere Rolle. Erziehungshandeln soll für alle Beteiligten transparent sein. Der zu Erziehende wird als ernster Gesprächspartner betrachtet und soll mit steigendem Alter selbständiger und eigenverantwortlicher handeln. Die Notwendigkeit, manchmal Grenzen zu setzen, wird im Regelfall besprochen.

¹⁴ Vgl. Einsiedler, W. (2000). Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule (S. 109-128). Opladen, 2000.

¹⁵ Kurt Lewin u.a.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". In: Journal of Social Psychology 9 (1939), 10, S. 271-299.

¹⁶ Glen H. Elder: Structural variations in the child rearing relationship. In: Sociometry 25 (1962), 25, S. 241-262.

4. Egalitärer Erziehungsstil: Innerhalb des egalitären Erziehungsstils haben Erzieher und zu Erziehender die selben Rechte und Pflichten. Die Meinung des zu Erziehenden wird nicht nur eingeholt und berücksichtigt, sondern besitzt das gleiche Gewicht wie die des Erziehenden.
5. Permissiver Erziehungsstil: Der permissive Erziehungsstil ist eine gemäßigte Form des Laissez-faire-Erziehungsstils. Der Erziehende hält sich bei der Erziehung eher zurück, ein Setzen von Grenzen findet nur selten statt.
6. Laissez-faire-Erziehungsstil: Der Laissez-faire-Erziehungsstil korrespondiert mit dem antipädagogischen Erziehungsbegriff. Erziehung wird hier als eine nicht legitime Maßnahme gegenüber Kindern aufgefasst und dementsprechend unterbleiben zielgerichtete Erziehungsmaßnahmen.
7. Negierender Erziehungsstil: Beim negierenden Stil kann nicht von bewusster Erziehung gesprochen werden; das Verhalten des zu Erziehenden wird vom Erzieher nicht beeinflusst. Es bestehen keine Erziehungsmaßnahmen und kein Interesse gegenüber der Entwicklung des zu Erziehenden.

In der Öffentlichkeit wurde in den 70er Jahren in Deutschland häufig ein positives Bild von der antiautoritären Erziehung vermittelt. Die Mehrheit der Pädagogen war davon überzeugt, dass immer dann, wenn man es alleine den Kindern überlässt, an was sie Interesse und Spaß haben, dass dann die körperlichen und geistigen Fähigkeiten des Kindes um so besser sich entfalten würden und dass die Heranwachsenden dadurch demokratiefähigere Bürger und tüchtigere Menschen werden würden.

Ein anderer Teil der antiautoritär orientierten Pädagogen orientierte sich an der Laissez-Faire-Pädagogik. Die an der Erlebnispädagogik orientierten Pädagogen orientierten sich an der Jugendarbeit, am Zeltlager- und an Abenteuern und plädierten für Mitbestimmung und Selbstbestimmung der heranwachsenden Kinder. Man sprach in diesem Zusammenhang von einer "repressionsarmen", "nicht-autoritären" und "emanzipatorischen" Erziehung. Trotz aller Unterschiede ist den an einer antiautoritären Erziehung orientierten Pädagogen eines gemeinsam: die Enttabuisierung der Sexualität.

Die in den 70er und 80er Jahren entwickelten Methoden haben das Erziehungswesen in Deutschland geprägt. Allerdings spricht man heute in der öffentlichen Diskussion und den Medien nicht länger mehr von antiautoritärer Erziehung, sondern von emanzipatorischer Erziehung, demokratischer Erziehung. Darunter versteht man eine Erziehung, in der die Erziehung zur selbstbewussten, kreativen, gemeinschafts- und konfliktfähigen Persönlichkeit im Mittelpunkt steht.

Viele Pädagogen bekennen sich noch heute zu den Werten der antiautoritären Erziehung, bewerten aber je nach politischem Standpunkt die praktische Durchführbarkeit unterschiedlich. Die an der antiautoritären Erziehung orientierten Pädagogen kritisieren am heutigen Schulsystems vor allem die Beibehaltung des dreigliedrigen Schulsystems. Dieses dreigliedrige Schulsystem gilt den Kritikern als reaktionär, weil es sowohl strukturell als auch inhaltlich gegen eine individuelle Erziehung gerichtet sei und die Trennung in gesellschaftliche Klassen verstärken würde. Vor allem wenden sich die Kritiker dieses Schulsystems gegen die immer noch existenten Prüfungen, Zensuren und vor allem gegen die Ausstellung des sogenannten „Reifezeugnisses“. Andere hingegen sehen im „Lob der Disziplin“¹⁷ die richtige Methode, um das Ziel der Erziehung zu mündigen und tüchtigen Menschen zu erreichen. Sie verweisen darauf, dass die Gesellschaft von Regeln und Unterordnung, etwa im Beruf, bestimmt sei und das Schulsystem ein angemessener Ort sei,

¹⁷ Bueb, Bernhard, Lob der Disziplin – Eine Streitschrift. List, Berlin 2006.

um diese zu lernen. Da nur durch das Beherrschen der Spielregeln der Gesellschaft ein selbstbestimmtes Leben möglich sei, plädieren sie für die frühe Einübung dieser Spielregeln.

Heute stehen sich die Vertreter der antiautoritären orientierten und der klassisch traditionell orientierten Pädagogik nicht mehr schroff einander gegenüber, da auch die traditionelle Pädagogik Ideen und Methoden der antiautoritären Erziehung aufgenommen haben, wie z. B. den Projektunterricht oder die Erlebnispädagogik. Es gibt auch alternative Schulen, die sich zum Teil explizit auf die antiautoritäre Erziehung beziehen. Bestimmte Gruppierungen wie zum Beispiel die „Linke Schüleraktion“ sprechen heute von einer "emanzipatorischen Erziehung" beziehungsweise dem "emanzipatorischen Auftrag der Bildung".

Die antiautoritäre Erziehung basiert auf dem Grundgedanken, dass die Entwicklung des Kindes am besten durch die Bereitstellung von Freiräumen geschieht, in dem Kinder ihre Neugier und Kreativität entfalten können. Diese pädagogische Konzeption geht auf Jean-Jacques Rousseau zurück, für den „Wilde“ als edler galten als die „Zivilisierten“. Im Mittelpunkt seiner „sieben pädagogischen Prinzipien“ steht das Erfahrungslernen in der Natur und in der Gruppe und das Entwickeln und Finden von Werte und Regeln durch die Kinder selbst. Denn nur so können nach Rousseau sich die Kinder zu verantwortungsbewussten und tüchtigen und lebensbejahenden Menschen entwickeln.

Nach den Untersuchungen von Hassenstein¹⁸ hat die antiautoritärer Erziehung vor allem negative Folgen: Verstärkung des aggressiven Verhaltens. Im Gegensatz zu der Annahme, dass diese Kinder "nicht frustriert" seien, entwickeln die antiautoritär erzogenen Kinder messbare Frustrationen. Er führt dies auf eine der von ihm beschriebenen Arten der Aggressionen zurück: Aggression im Sinne sozialer Exploration. Kinder, die keine Grenzen erkennen, weil diese ihnen nicht deutlich gemacht wurden, würden immer aufs Neue Grenzen suchen und austesten. Antiautoritäre Pädagogen entgegnen, dass genau diese Aggression notwendig sei, damit die Kinder entwicklungsstörende autoritäre Grenzen nicht nur erkennen, sondern auch überwinden können. Bemängelt wird, dass antiautoritär erzogene Kinder die zahlreichen sozialen Regeln und Verhaltenskodexe alleine herausfinden müssten, was sie überfordere. Antiautoritäre Pädagogen entgegnen, dass Kinder von sich aus ein gutes Gespür für soziales Verhalten hätten und dass nur durch eigenes Ausprobieren ein selbstverantwortliches Lernen möglich ist.

Die Vertreter der antiautoritären Erziehung haben nicht die Grundannahmen ihrer Anthropologie kritisch reflektiert, denn sonst hätten sie erkennen müssen, dass die Annahme, dass das Kind als ein egoistisches Wesen sich von selbst entwickeln würde, falsch ist. Bereits Aristoteles hat erkannt, dass der Mensch kein individuelles, egoistisch denkendes und handelndes Wesen ist, sondern ein zoon politikon. Die Einbezogenheit in die Gemeinschaft – die Polis – stellt also nach Aristoteles keine Begrenzung des Individuums dar, sondern ist die Bedingung der Möglichkeit der Entfaltung und Steigerung der in jedem Menschen angelegten Fähigkeiten und Anlagen.

Meines Erachtens muss man zwei Auffassungen von Persönlichkeit unterscheiden. Die moderne, erst im neuzeitlichen Denken entwickelte Vorstellung von der Person kann man nach Gill als „the subjective-individualist conception“¹⁹ bezeichnen. Diese neuzeitliche Konzeption von Person- und Subjektsein zentriert sich um das „Ich“ (Reflexion, Selbstbewusstsein) oder das „Selbst“ (Locke, Hume etc.). Die Äußerungsformen des Ich-Bewusstseins gelten in diesem Denken als ein Zeichen von Persönlichkeit. Damit entsteht aber

¹⁸ Hassenstein, Bernhard: Die Verhaltensbiologie des Kindes – 6. Auflage – Münster, 2007.

¹⁹ Christopher Gill, Personality in Greek Epic, Tragedy and Philosophy, Oxford 1996, 11.

die Frage nach der Identität der Person in der Zeit und einer nur kontingenten Identität von Mensch und Person. Auf die Konsequenzen der Trennung von Mensch- und Personsein für die Theorie und Praxis kann in diesem Zusammenhang hier nicht näher eingegangen werden. Eine sehr gute Darstellung findet sich in dem Buch „Substantialität und Personalität“ von Berthold Wald.²⁰ Die andere Konzeption von Personalität bezeichnet Gill als „the objective-participant conception“.²¹ Im Zentrum dieser Konzeption steht nicht die bewusste Selbstunterscheidung des Ich, sondern das mit anderen durch gemeinsame Überzeugungen und Lebensformen verbundene menschliche Individuum. Zwar handelt der Einzelne auf der Grundlage eigener Entscheidungen, aber seine Entscheidungen geschehen aus einem Wissen, das nicht ihm alleine gehört, sondern das sich auf sozial erworbene Normen, Wünsche und Erwartungen stützt. Das Selbstverhältnis der Person steht im antiken und mittelalterlichen Konzeption der Person in einem gesellschaftlich verfassten Kontext mit spezifischen Vorgaben und Überzeugungen davon, was es heißt, als Mensch „richtig“ und ein gutes Leben zu führen.

Nach neuesten Untersuchungen wird die antike und mittelalterliche Auffassung bestätigt, derzufolge die Familie derjenige Ort ist, an dem das Kind leiblich und seelisch am besten entwickeln kann. Die antiautoritäre Pädagogik beruht auf einer falschen Anthropologie: nämlich auf einer individualistischen Konzeption des Personseins. Nur so ist es erklärbar, dass die antiautoritäre Pädagogik jegliche Einflussnahme in der Erziehung ablehnt.

b) Die Antipädagogik bzw. die nondirektive Pädagogik

Von der systematischen schulischen Erziehung im Sinne einer geplanten und gezielten Tätigkeit zur Veränderung des Denkens und Verhaltens eines Menschen unterscheiden die Antipädagogen die Formen der Erziehung, die nicht geplant und zielgerichtet sind wie in der Familie, im Umgang mit Freunden und Gleichaltrigen etc. Dabei geht es darum, miteinander gemeinsam zu arbeiten oder seine Freizeit zu verbringen oder miteinander Spaß zu haben.

Alternativ dazu orientieren sich die Vertreter der Antipädagogik an einer gleichberechtigte Lebensweise zwischen Menschen, vor allem zwischen jungen und älteren Menschen (Erwachsenen und Kindern). Von verschiedenen Autoren liegen praktische Erfahrungsberichte zu einem derartigen Zusammenleben vor.²²

Im Unterschied zu Vertretern der antiautoritären Erziehung geht es den Vertretern der Antipädagogik nicht um die Aufhebung aller Grenzen für Kinder, sondern um den Unterschied von defensiven und aggressiven Grenzen. Defensive Grenzen werden zur eigenen Verteidigung gesetzt, um sich vor fremden Übergriffen zu schützen nach dem Grundsatz „Freiheit, solange die Freiheit des anderen nicht eingeschränkt wird“. Diese Notwehrgrenzen halten die Vertreter der Antipädagogik konstitutiv für ein friedliches Zusammenleben. Diese defensiven Grenzen widersprechen auch nicht der Gleichberechtigung von Eltern und Kindern genauso wenig wie ähnliche Grenzen der Gleichberechtigung zwischen zwei Nachbarn widersprechen.

²⁰ Berthold Wald, Substantialität und Personalität. Philosophie der Person in Antike und Mittelalter, Paderborn 2005.

²¹ Christopher Gill, Personality in Greek Epic, Tragedy and Philosophy, Oxford 1996, 11 f.

²² Vgl. Ekkehard von Braunmühl: Antipädagogik. (1975). Neuauflage: Leipzig 2006.

Ekkehard von Braunmühl: Zeit für Kinder (1978). Neuauflage: Leipzig 2006

Ekkehard von Braunmühl: Zur Vernunft kommen. Beltz, Weinheim 1990.

Annette Böhm, Ekkehard von Braunmühl: Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden. Leipzig 1994.

Nach Auffassung der Antipädagogik ist es deshalb wichtig, dass Eltern mit sich selbst zu Rate gehen, um herauszufinden, wo wirklich ihre persönlichen Grenzen sind, die abhängig sind von Situation, Stimmungslage, Aufenthaltsort etc. Erst dann sind sie in der Lage, klar ihre Grenzen zu gegenüber ihren Kindern zu definieren.

Im Unterschied zu defensiven Grenzen zielen alle aggressiven Grenzen darauf ab, um andere Menschen z. B. vor sich selber zu schützen und sie zu ihrem angeblichen Glück zu zwingen oder den Erwartungen anderer zu genügen. Auch Grenzen, die dazu dienen, die Kinder vorgeblich oder tatsächlich zu schützen, werden von der Antipädagogik abgelehnt, da die Kinder diese Grenzen jederzeit umgehen können. Die Vertreter der Antipädagogik sind der Auffassung, dass alle Verbote immer Gegenreaktionen hervorrufen, bei denen die Kinder die Sicherheit ihrer eigenen Person übersehen und so erst dadurch in wirkliche Gefahr geraten. Außerdem trügen Verbote nicht zum Verständnis von Gefahrensituationen bei.

Die Antipädagogik orientiert sich zwar an Werten der Toleranz, d.h. Erziehung zur Selbständigkeit und Demokratie, lehnt aber alle Erziehungsformen ab, in denen mit erzieherischen und damit undemokratischen Mitteln versucht wird, einen demokratischen Lebensstil einzuüben. Wenn man mit undemokratischen Mitteln einen Menschen versucht, zu einer demokratischen Haltung zu bewegen, so führt das zum Gegenteil, nämlich zu einem Misstrauen in die Demokratie. Es kommt also vor allem darauf an, nicht Demokratie zu predigen und zu verkünden, sondern sie im praktischen Alltag mit den Kindern zu leben, wenn man Demokratie als Ideal annimmt.

Als eine der ganz wenigen Einrichtungen in Deutschland hat sich der 1. APC (1. Antipädagogischer Club) Kinderhaus e.V. in Wiesbaden seit seiner Gründung durch Ekkehard von Braunmühl und andere 1970 bis heute die Tradition des antipädagogischen Konzeptes bewahrt.

Unterstützung erhalten antipädagogische Ideen durch den KinderInformationsDienst (Kid) – heute Bestandteil von Kidweb.de – und von dem Berliner Kinderrechtsprojekt „Krätzä“.

Wolfgang Hinte hat in seinem Buch „Non-Direktive Pädagogik“ versucht, die Grundgedanken der Antipädagogik aufzunehmen und dazu Handlungsmöglichkeiten auch für jene aufzuzeigen, die in den real vorgefundenen Strukturen des bestehenden Erziehungswesens beschäftigt sind. Umgekehrt bezieht sich Ekkehard von Braunmühl positiv auf nichtdirektive Ansätze im allgemeinen und Wolfgang Hinte im besonderen.

Obwohl die Begriffe Erziehung/Pädagogik vor allem in der Wissenschaft, aber mittlerweile auch in der Alltagssprache sehr vielfältig gebraucht werden, reduzieren die Antipädagogen sie auf ein vergleichsweise einfaches, undifferenziertes Schema. Auch Bewegungen wie die demokratische Erziehung, die in der Praxis der Antipädagogik ähneln und mit ihr gemeinsame Grundsatzunterschiede zur traditionellen Erziehung und Pädagogik teilen, werden in der Antipädagogik je nach Interpretation nicht beachtet oder aber mit Werteerziehung gleichgesetzt.²³

Verschiedentlich wird eine klare Stellungnahme gegenüber pädosexuellen Interessenvertretern vermisst, die sich mit ihren Forderungen häufig auf die Antipädagogik berufen. Einige Pädagogen und Psychologen kritisieren, dass die Antipädagogik allein auf die Anschauung in der Erziehung baut und dadurch die Vermittlung abstrakten, logischen

²³ Vgl. Andreas Bauer: Antipädagogik. Pro und Kontra des Für und Wider. Eine offene Diskussion zu grundsätzlichen Maximen. In: ZPE 74 (2006), S.56-93.

Denkens erschwert, das sich nicht durch anschauliche Beispiele auflösen lässt. Die Antipädagogik will allerdings gar nicht "Vermitteln" im Sinne von „Unterrichten“. Sie gibt daher auch keinerlei lehrmethodische Empfehlungen, insbesondere auch nicht zugunsten eines "anschaulichen" Unterrichts. Sie setzt vielmehr auf Lernen aus eigenem Antrieb und die Schaffung entsprechend günstiger Umgebungen, was abstrakte Lehrmittel und -literatur ebenso einschließt wie von den Lernenden ausgehende Gespräche und Projekte jedweder Abstraktionsstufe.

Die Antipädagogik ist genauso wie die antiautoritäre Erziehung davon überzeugt, dass es nur durch einen Abbau der väterlichen Autorität in Familie, Schule, Hochschule, Betrieb, Kirche gelingen kann, die Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Heranwachsenden zur Entfaltung bringen zu können. Die Vertreter dieser Pädagogik erkennen nicht ihre falsche Anthropologie, dass der Mensch, wie Aristoteles sagte, ein *zoon politikon* ist, ein Gemeinschaftswesen.

c) Das Konzept der demokratischen Erziehung²⁴

Das Konzept der demokratischen Erziehung geht auf Dewey zurück. Sein berühmtes Werk „Erziehung und Demokratie“ ist erstmals 1916 erschienen und gilt bis heute als grundlegendes Werk für alle an einer demokratischen Erziehung orientierten Pädagogen.²⁵

Gesellschaftspolitisch setzte sich John Dewey bereits vor dem 1. Weltkrieg für die Demokratisierung sämtlicher Lebensbereiche ein. Dewey ließ sich von der Idee leiten, dass die demokratische Staatsform wesentlich ein „way of life“ ihrer Bürger ist. So hatte sich auch die demokratische Verfassung Amerikas aus einem Gemeinschaftsleben freier und gleicher Individuen heraus entwickelt. „Das klare Bewusstsein eines gemeinschaftlichen Lebens, mit allem, was sich damit verbindet, konstituiert die Idee der Demokratie.“²⁶ In seinem Werk „Democracy and Education“, das erstmals 1916 erschien, macht Dewey deutlich, wie Erziehung und Demokratie miteinander verwoben sein müssen, damit die Gesellschaft nicht nur „ihren Fortbestand“²⁷ sichert, sondern einen Wandel zum Besseren hin macht. Eine demokratische Gesellschaft kann nur dann sich entwickeln, wenn die Demokratie im praktischen Leben verankert ist. Diese gelebte Form der Demokratie sollte so intensiv wie möglich in der Familie, in der Schule und in der großen Gemeinschaft vorherrschend sein.

²⁴ M. Bommers, J. Guter, U. Wolff-Jontofsohn: Demokratieerziehung in der Praxis. Eine Evaluation des Programms MITEINANDER - ERFAHRUNGEN MIT BETZAVTA, Abschlussbericht, Dezember 2002.

K. Burk, A. Speck-Hamdan, H. Wedekind [Hrsg.]: Kinder beteiligen - Demokratie lernen?. Grundschnulverband, Frankfurt am Main 2003.

C. Büttner, B. Meyer [Hrsg.]: Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, München 2000

Micha Brumlik: Demokratische Erziehung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, 2004, S. 232-243

J. Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim 2000.

Diendorfer, Gertraud / Steininger, Sigrid (Hg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. Schwalbach Ts. 2006.

H. von Hentig: Die Sache und die Demokratie. Frankfurt am Main 1975.

H. von Hentig: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985.

H. von Hentig: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen. München 1993.

Netzwerk für Demokratie und Courage: Für Demokratie Courage zeigen (Arbeitsmappe). Selbstverlag: DGB-Landesbezirk Sachsen, Dresden o. J. 2000.

D. Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Band 570. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007.

C. Rojzman: der Haß, die Angst und die Demokratie. München 1997.

G. J. Sefa Dei: Anti-racism Education. Theory and Practice. Halifax 1996.

A. Scherb: Werteerziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule. Frankfurt a. M. u. a, 2004.

²⁵ John Dewey, Education and Democracy, Chicago 1916.

²⁶ John Dewey: Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. 129.

²⁷ J. Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim 2000, 113.

Voraussetzung dafür ist, dass Demokratie als gesellschaftliche Lebensform auf der individuellen Ebene so früh wie möglich kennen gelernt wird. Dewey beschäftigte sich zeit seines Lebens damit, wie sich demokratische Methoden im Unterricht einführen lassen und wie Demokratie in der sozialen Organisation von Schule und Unterricht sich verankern lässt. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war eine Analyse und fundamentale Kritik der Schule seiner Zeit. Die vordemokratischen Zeiten überlieferte Erziehung und Arbeitsweisen hielt er für nicht mehr zeitgemäß und für die Herausbildung einer demokratischen Gesellschaftsordnung für hinderlich. Dewey entwarf nicht nur eine Theorie der demokratischen Erziehung, sondern er entwickelte am Chicago-Institut, in der Chicago Manual Training School und der University Elementary School experimentelle Modelle für die praktische Verwirklichung seiner Vorstellung.²⁸

Das Lernen muss nach Auffassung von Dewey ganz und gar auf Erfahrung aufgebaut sein. Die meisten Reformpädagogen berufen sich bis heute auf ihn. Kinder lernen in einer an den Prinzipien der demokratischen Erziehung orientierten Schule experimentierend in einer Lernumwelt aus Materialien, Werkstätten, Bibliothek und Schulgarten die Realität kennen, lernen sich selbst entdecken und lernen Kooperation kennen. Dem Lehrer kommt in der demokratisch orientierten Erziehung nicht die Rolle des Wissenden und Bevormundenden zu, sondern die des Mitarbeiters. In seiner an Maria Montessori erinnernden Reformpädagogik hat er vor allem durch den bekannten pädagogischen Ansatz „Learning by doing“ Popularität erlangt. Manchmal scherzhaft in pädagogischen Kreisen auch als "learning“ bei „deweying“ bezeichnet.²⁹

In Deutschland beschäftigte man sich mit dem Gedanken der demokratischen Beteiligung erstmals während der Weimarer Republik im Zusammenhang mit der Frage der Mitbestimmung. An dem gesellschaftlichen Modell der Mitbestimmung orientierten sich nicht nur an neuen wirtschaftlichen Formen interessierte Politiker und Ökonomen, sondern auch die Reformpädagogen der Weimarer Republik. Durch Gustav Wyneken wurde der Gedanke der demokratischen Mitbestimmung erstmals in die Schulordnung aufgenommen. Sie beschränkte sich allerdings auf die Einführung einer Staatsbürgerkunde und einer sehr begrenzten Schülermitsprache. Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden reformpädagogische Projekte weitergeführt, aber nur in den eigenen Eliteeinrichtungen übernommen.³⁰

Nach dem Ende des Nationalsozialismus planten vor allem die Amerikaner zur Entnazifizierung Deutschlands eine demokratische Umerziehung des deutschen Volkes nach dem Modell von John Dewey. Die amerikanischen Besatzungsbehörden scheiterten aber am Widerstand der deutschen Schuladministration und Interessenverbände. An vielen Punkten setzte die bundesdeutsche Schule an dem Bildungswesen der Weimarer Republik an. Erst Ende der 50er Jahre erste Ansätze für einen demokratischen Erziehungsstil in den Schulen entwickelt worden. Aber erst mit der Gesamtschul-Bewegung und der antiautoritären Erziehungsbewegung kamen in den 1970er Jahren demokratische Zielstellungen verstärkt ins Blickfeld der Erziehungswissenschaft. Zum Programm wurde die demokratische Erziehung allerdings nur in der von Hartmut von Hentig initiierten Bielefelder Laborschule gemacht. Hartmut von Hentig³¹, ist heute der wohl bekannteste Vertreter demokratischer Erziehung in

²⁸ 1896 eröffnete Dewey mit finanzieller Unterstützung einer Gruppe von Eltern eine Versuchsschule in Chicago, die „laboratory school“, eine Laborschule, die der Universität angeschlossen war. Diese wirkte als Vorbild auf die von Hartmut von Hentig initiierte Bielefelder Laborschule. Nach Streitigkeiten über die Verwaltung der Schule verließen John und Alice Dewey, die beide Gründungsmitglieder der Schule waren, Chicago und zogen nach New York. 1904 wurde John Dewey in New York Professor für Philosophie an der Columbia University und lehrte am Teachers College in New York Pädagogik.

²⁹ Mit Maria Montessori stand Dewey in enger Verbindung.

³⁰ Vgl. das Schulkonzept der NAPOLA Schulen

³¹ Hartmut von Hentig wurde am 23. 9. 1925 in Posen geboren. Nach Kriegsdienst und amerikanischer Kriegsgefangenschaft studierte er Klassische Philologie, Philosophie und Pädagogik in Göttingen und Chicago und war dann Lehrer für alte Sprachen am Landerziehungsheim Birkelhof und am Ludwig-Uhland-Gymnasium in Tübingen, ehe er 1963 als Professor für

Deutschland. International sind noch andere am Konzept der demokratischen Erziehung konzipierte Schulen entwickelt worden. Die bekanntesten Schulen dieser Art sind Summerhill und die Sudbury Valley School.

Hartmut von Hentig gründete eine Schule mit dem erklärten Ziel "*Nie wieder ein zweites 1933*": die Laborschule der Universität Bielefeld. Er macht aus Begriffen wie "*Erziehung zur Verantwortung*" und "*Erziehung zur Politik*" ein konkretes Schulprogramm und -profil. Die Forderung, überkommene Bildungsprivilegien abzuschaffen, werden in seiner Schule verwirklicht. Dort können Kinder aller Schichten Latein lernen, in der Werkstatt und im Garten arbeiten, Theater spielen. Und so, an und aus der Erfahrung, lernen sie auch "Politik", die er als "bewegliche Regelung gemeinsamer Angelegenheiten" definiert. Die künstliche Grenze zwischen *Leben* und *Lernen* wird überwunden in einer Schule, die sich als Erfahrungsraum versteht. Die künstliche Grenze zwischen pädagogischer Wissenschaft und Praxis wird überwunden in einer Einrichtung, wo Erkenntnis aus der Praxis erwächst. Die künstliche Grenze zwischen Wissenschaftspropädeutik (Oberstufe) und "echter" Wissenschaft (Universität) wird überwunden durch eine Schule, die beides verbindet: das Oberstufen-Kolleg. Bei alledem geht Hartmut von Hentig mit eigenem Beispiel voran: als Person, als Pädagoge, als Wissenschaftler und Schriftsteller, vor allem aber als Bürger. Die Idee der polis, der Gemeinschaft der Verantwortlichen, ist Grundlage und Ziel seines Handelns. Hartmut von Hentig orientiert sich am Beispiel des Sokrates. Wie sein Vorbild kann und will auch er träge Gewohnheiten und falsche Selbstsicherheiten erschüttern. Sein Instrument ist seine Sprache. Vor allem aber gehen die Wirkungen, die er tut, von seiner Person aus. Er ist nicht festzulegen, weil es für ihn kein Stillstehen gibt. So ist er immer für Überraschungen gut, die für manche ärgerlich, ja provozierend wirken. Seine "Zunft", die Erziehungswissenschaft, weiß ein Lied davon zu singen, wie schonungslos und offen seine Kritik ausfallen kann - immer in dem Bemühen, mit dem besseren Argument zu überzeugen. Zuerst kritisiert er sich selbst, immer bereit, sich überzeugen zu lassen und umzudenken. Seit seinem siebzigsten Geburtstag 1995 erscheint fast jedes Jahr ein neues Buch. Er hat "seine" deutschen Gedichte gesammelt und herausgegeben. Er erzählt die Geschichte von einem ungebetenem Hausgenossen, einem Marder, den er Kaspar nennt. Aus der Festrede, die er seinen beiden Schulen zu deren 25. Geburtstag 1999 gehalten hat, ist ein eigenes Buch geworden.

Heute ist die Demokratieerziehung in Deutschland Kern der Politischen Bildung geworden. Bedingt durch den zunehmenden Rechtsextremismus in der deutschen Gesellschaft am Ende des letzten Jahrhunderts, hat die Bund-Länder-Kommission im Jahr 2002 ein Programm „Demokratie lernen und leben“ vorgelegt, an dem sich 13 Bundesländer beteiligt haben. In etwa 130 Schulen wird die demokratische Schulpraxis praktiziert. Im Mittelpunkt der Erziehung zur Demokratie stehen Begriffe wie Demokratiefähigkeit bzw. der Demokratiekompetenz. Demokratische Erziehung bezeichnet unterschiedliche Formen der Erziehung, die den Anspruch haben, demokratisch zu sein oder ein demokratisches Zusammenleben, im Sinne einer Demokratie als Lebensform, zu fördern. (vgl. Civic Education bzw. Education for Democratic Citizenship). Dazu gehören alle Erziehungsansätze, die Inhalte über Demokratie vermitteln oder demokratische Verhaltensweisen einüben sollen genauso, wie Versuche die Strukturen des Bildungswesens demokratisch zu gestalten.

Pädagogik nach Göttingen zurückkehrte. Als er 1968 an die neu gegründete Bielefelder Universität als Professor für Pädagogik berufen wurde, machte er zur Bedingung, daß er dort zwei Versuchsschulen aufbauen und leiten konnte - eine Gesamtschule bis zur Klasse 10 ("Laborschule") und ein Kolleg, das die gymnasiale Oberstufe mit dem universitären Grundstudium verband ("Oberstufen-Kolleg"). In Bielefeld blieb er bis zu seiner Emeritierung 1987. Jetzt lebt er in Berlin.

Entsprechend den unterschiedlichen Demokratieauffassungen gibt es unterschiedliche Zielstellungen für eine demokratische Erziehung: Ziel kann sein, den Menschen eine Orientierung in der Gesellschaft zu bieten und ihnen die Informationen zu geben, die sie benötigen, um an demokratischen Meinungsbildungsprozessen mitwirken zu können; Andere Ansätze versuchen, Werte und Verhaltensweisen zu entwickeln, die ein friedliches Zusammenleben fördern, dazu gehören beispielsweise Toleranz, Solidarität, Verantwortungsübernahme. Darüber hinaus halten es andere Erziehungsansätze für ein grundlegendes Recht, dass Kinder wie auch andere Menschen über ihr eigenes Leben und Lernen selbst entscheiden können. Die Demokratie wird hier weniger als ein Lernziel als vielmehr als eine Lernform verstanden.

Die unterschiedlichen Erziehungsziele werden auch in unterschiedlichen Methoden deutlich.

- Fächer wie Sozialkunde, Ethik oder Politische Weltkunde, in denen Wissen über soziale Institutionen vermittelt und die Reflexion über ethische Fragen angeregt werden soll;
- medienpädagogische Ansätze, die Menschen im Umgang mit Informationen aber auch Propaganda sensibilisieren wollen;
- Schülermitspracherechte (z. B. Schülerversammlung, etc.) bringt Schülern eine begrenzte Möglichkeit, ihre Meinung im Austausch mit der Schule zum Ausdruck zu bringen und in einigen Fragen mitzuentcheiden;
- Ein sehr viel weiter gehender Ansatz wird in Schulen praktiziert, die nach dem Sudbury-Modell arbeiten. Sämtliche Entscheidungen werden dort in einem demokratischen Prozess (Schulversammlung) von den Schülern getroffen. Dies betrifft das Aufstellen und Ändern von Regeln, die Verwendung von der Schule zur Verfügung stehendem Geld und die Einstellung oder Entlassung von Mitarbeitern;
- die Öffnung der Schule, wie sie besonders die Community-Ansätze aus dem anglo-amerikanischen Bildungswesen anstreben, versucht die Umwelt der Institution Schule mit einzubeziehen und so der Lebenswirklichkeit der Schüler näher zu kommen;
- Mediationsverfahren, wie das Streitschlichtertraining, werden teilweise zur demokratischen Erziehung gerechnet, weil sie in Schulen die Konfliktlösungskompetenzen mit auf die Schüler verteilen und ihnen damit mehr Einfluss auf ihr eigenes Lernumfeld geben. Zudem setzen sie sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Kompromissfindung auseinander, was als ein Bestandteil von notwendigen demokratischen Fähigkeiten angesehen werden kann.
- Demokratietraining, wie es inzwischen häufiger in Seminarform oder als Fortbildung angeboten wird, trainiert entsprechende demokratische Konfliktlösung u. a. in Rollenspielen.

Demokratische Erziehung lebt vom Grundsatz, dass z. B. in der Familie jedes Familienmitglied die gleichen Rechte und Pflichten hat und familiäre Entscheidungen gemeinsam per Abstimmung entschieden werden. Dabei muss sich das überstimmte Familienmitglied der Mehrheit beugen. Bei einem Haushalt mit mehreren Kindern / Jugendlichen wird jeder gleichmäßig gefördert, dies vermeidet Streit unter den Geschwistern und in der Familie überhaupt. Die Familie soll nach der Vorstellung der Vertreter der demokratischen Erziehung darum bemüht sein, aggressionsfrei zu leben und auftretende Meinungsverschiedenheiten ruhig und sachlich auszudiskutieren. Es gibt nach dem Modell der demokratischen Erziehung feste Zeiten, in denen aktuelle Fragen besprochen werden und wo auch Aussprachen bzw. Kritik möglich sein müssen. Es sind Abstimmungen nötig und es wird von jedem Familienmitglied eine Stellungnahme gefordert. Erst wenn alle ihre Stimme abgegeben haben, wird die Entscheidung beschlossen / realisiert. Das gilt im positiven wie im negativen Sinne: auch die Art der Strafe soll auf diese Weise so festgelegt werden. In Krisenzeiten soll jeder Jedem helfen. Mit diesem demokratischen Erziehungsmodell ist nicht

ein Familienleben vereinbar, in dem jedes Familienmitglied neben dem anderen herlebt und nur seine jeweils eigenen Interessen verfolgt. Demokratie lernen bedeutet diesem Konzept zufolge eine Herausforderung sowohl an die Beteiligten wie Schüler oder Lehrer aber auch an die Institutionen. Die wesentlichen Kennzeichen einer demokratischen Erziehung sind nach Burk et al ³²:

| für Kinder | für Lehrer/innen/Erzieher/innen | |
|-----------------------|--|-----------------------------------|
| Verantwortung | übernehmen | übergeben |
| Selbständigkeit | erlernen | ermöglichen |
| »Ich«-Stärkung | erfahren | befördern |
| Toleranz | entwickeln | vorleben |
| Zivilcourage | aufbauen und zeigen | zeigen und würdigen |
| Sich einmischen | lernen und praktizieren | fordern und akzeptieren |
| Mitgestaltung | | |
| Mitbestimmung | | |
| Mitbeteiligung | praktizieren | unterstützen, fördern ermöglichen |
| Mitdenken | pflügen | verlangen |
| Mitrede | können | lassen |
| Reale Partizipations- | | |
| Möglichkeiten | ergreifen | eröffnen |
| Soziale Kompetenz | erwerben, ausbilden | einbringen |
| Demokratie | leben, erleben | vorleben, leben, erlebbar machen |

Das oberste Ideal der demokratischen Erziehung lautet: *Gleichberechtigung aller Bürger*. Die Vertreter der demokratischen Erziehung sind deshalb am Abbau jeder Hierarchie in der Familie, in der Schule, Hochschule, im Betrieb, der Kirche orientiert. Es wird aber nicht bedacht, dass eine Familie ohne hierarchische Struktur und damit ohne väterliche Autorität nicht zur Entwicklung selbstverantwortlicher und leistungsfähiger Menschen führt, sondern im Gegenteil zu verunsicherten und orientierungslosen und damit untüchtigeren Menschen.

Der Folgen der Gender-Ideologie für die Gesellschaft

Am Ende des vorigen Jahrhunderts war es vor allem die in alle gesellschaftlichen Bereiche eindringende Gender-Ideologie des Feminismus, die zur Verstärkung der gesamtgesellschaftlichen Tendenz zur vaterlosen Gesellschaft geführt hat. Denn nun gilt das Mannsein oder Frausein nicht mehr als eine durch die Natur festgelegte Differenzierung, sondern eine von der Gesellschaft den Individuen aufoktroierte Differenzierung. Es war vor allem der Feminismus in Verbindung mit der New Age Bewegung, der in den letzten Jahrzehnten das öffentliche Meinungsbild geprägt hat und an der Umerziehung interessiert ist. Die Frauenverbänden des 19. und 20. Jahrhunderts waren noch an dem traditionellen Verständnis der Zuordnung der Rolle von Mann und Frau ausgegangen. Sie stellten nicht die Verschiedenartigkeit der Geschlechter in Frage, betonten allerdings die Gleichwertigkeit von Mann und Frau. Ehe und Mutterschaft wurden als natürliche und selbstverständliche Aufgabe der Frau bejaht. Demgegenüber versteht sich der radikale oder Gender-Feminismus als eine die Gesellschaft verändernde Bewegung auf der Grundlage eines neuen Menschenbildes, dem es nicht um die Beseitigung von sozialen, rechtlichen und politischen Ungerechtigkeiten der Frau geht. Im Gegenteil, die Forderung nach Gleichberechtigung ist den Propagandisten der Gender-Ideologie ein Dorn im Auge. Denn überall dort, wo die Frauen für die Gleichberechtigung kämpfen, verlieren sie ihr eigentliches Ziel aus dem Auge, nämlich die

³² K. Burk, A. Speck-Hamdan, H. Wedekind [Hrsg.]: Kinder beteiligen - Demokratie lernen?. Grundschulverband, Frankfurt am Main 2003, 10.

Herstellung der weiblichen Macht, der alles Männliche weichen muss. Denn nur dann, wenn die Macht der Männer auf allen gesellschaftlichen Ebenen gebrochen wird, besteht nach Auffassung der Gender-Ideologen die Chance, eine friedfertige Gesellschaft zu bauen. Von der männlichen Macht und Gewalt sind ihrer Meinung nach während der bisherigen Menschheitsgeschichte alle Verbrechen, Untaten und Ungerechtigkeiten ausgegangen.

Gender Mainstreaming wird dabei von den Gender-Ideologen als ein Instrument zur Aufhebung der Männerdominanz angesehen. Familie, Mutterschaft und Schwangerschaft werden von den radikalen Feministinnen als Diskriminierung der Frau angesehen. Die Schwangerschaft wird als barbarisch im Sinne einer zeitweiligen Deformation des menschlichen Körpers für die Arterhaltung angesehen. Darüber hinaus sei die Geburt schmerzhaft. Sie kann man nicht als gesund ansehen.³³ Die Feministinnen hoffen deshalb darauf, dass in Zukunft die Reproduktion des menschlichen Geschlechts in Laboratorien geschieht, wo die Befruchtung künstlich vorgenommen wird.

Nach Auffassung der Gender-Ideologie erfährt die Frau ihre tiefgreifendste Unterdrückung durch den Mann. Um die Abhängigkeit vom Mann zu überwinden, muss die Frau deshalb das Recht auf Andersartigkeit, auf freien Lebensstil, sexuelle Freizügigkeit und im Gefolge davon auf das Recht, die medizinische Entwicklung der künstlichen Fortpflanzung in Anspruch zu nehmen, haben. Denn „solange menschliche Wesen nicht in der Retorte entstehen, sondern von Frauen zur Welt gebracht werden müssen, so lange bleibt die Frau dem Manne gegenüber von vornherein im Nachteil, die von diesem immer ausgenutzt werde wird. So lange bleibt auch Gleichberechtigung ein Traum der nicht verwirklicht wird.“³⁴ Die freie Wahl der Fortpflanzung ist nur möglich, wenn jeder Frau das Recht zugesprochen wird, das Kind im Mutterleib abzutreiben. Der „freie Lebensstil“ ermöglicht alle Spielarten der Sexualität: Homosexualität, lesbische Lebensführung und alle Formen außerehelicher Sexualität. Die Vertreter der Gender-Ideologie fordern in der UNO heute Rechte als Weiterentwicklung der von der UNO geschützten Menschenrechte: Abtreibung auf Wunsch, Wahl der geschlechtlichen Identität. Die Vertreter der Gender-Ideologie sind der Auffassung, dass „alle menschlichen Wesen das Recht haben, ihre geschlechtliche Identität selbst zu bestimmen, unabhängig von dem durch die Chromosomen vorgegebenen Geschlecht bei der Geburt, den geschlechtlichen Merkmalen oder dem angeborenen Geschlechtsverhalten, d.h. dass jeder Mensch sein Geschlecht –schwul, lesbisch, bisexuell oder transsexuell – nach seinem eigenen Empfinden frei wählen kann, und dass die Wahl durch ein Gesetz geschützt werden müsse. Wer hier an den gesunden Menschenverstand appelliert und diesem Ansinnen das Prädikat „verrückt“ verpasst, hat mit ernsthaften Sanktionen zu rechnen. Zielgruppen dieser Sanktionen sind dabei jene, die an der geschlechtlichen Polarität von Mann und Frau festhalten, z.B. christliche Eltern, die ihre Kinder von den Auswüchsen des Sexual- oder Ethikunterrichts befreien und diese Rechte als Eltern vor Gericht einklagen wollen.“³⁵

Die Gender-Ideologie stützt sich zwar auf bestimmte wissenschaftliche Untersuchungen, unterschlägt dabei aber, dass es viele andere wissenschaftlichen Untersuchungen gibt, die den Nachweis erbracht haben, dass der Zerfall von Ehe und Familie und der Abbau der väterlichen Autorität katastrophale Auswirkungen für die Gesellschaft haben.

Seit 1996 ist die Gender-Ideologie als Strategie zur Durchsetzung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern in allen EU-Staaten verbindlich. Das bedeutet für alle Länder der

³³ S. Firestone, Frauenbefreiung und sexuelle Revolution, Frankfurt 1975, 185.

³⁴ Manfred Hauke, Die Problematik um das Frauenpriestertum vor dem Hintergrund der Schöpfungs- und Erlösungsordnung, Paderborn 1982, 44.

³⁵ Gabriele Kuby, Die Gender-Revolution – Relativismus in Aktion, Kisslegg 2006.

EU die Verpflichtung, ihre eigenen gesetzlichen Regelungen daraufhin zu überprüfen, ob sie direkt oder indirekt eine bestimmte Form der geschlechtlichen Identität benachteiligen. Die Vertreter der Gender-Ideologie spüren auf allen Ebenen der Gesellschaft systematisch geschlechtsbezogene Benachteiligungen auf und stellen sie an den Pranger. Mit den am 1. 4. 1999 in Kraft getretenen Amsterdamer Verträgen wurde die Gender-Ideologie als neue politische und rechtliche Strategie verbindlich für alle europäischen Mitgliederländer festgelegt, als Instrument zur Durchsetzung von „Geschlechtergerechtigkeit“ in Parteien oder Regierungen, Gewerkschaften, gesellschaftlich relevanten Verbänden oder Kirchen, in Kommunen oder Zweckverbänden. Die negativen Folgen dieser Geschlechtergerechtigkeit wurden dabei nicht beachtet.

Eine der wenigen Pädagogen, der davon überzeugt war, dass in der Erziehung die väterliche Autorität konstitutiv für die Charakterfestigkeit und psychische Stabilität der Heranwachsenden ist, war Josef Kentenich. Er hat vor allem darauf Wert gelegt, streng zwischen einer autoritären Erziehung und einer an einer persönliche Autorität orientierten Erziehung zu unterscheiden.

d) Die Pädagogik von Kentenich³⁶

Joseph Ketenich lebte von 1885 bis 1968. Er ist Ordensgründer und baute das Schönstattwerk mit seinen verschiedenen Gemeinschaften auf. Am 18. Oktober 1914 hatte der Pallotinerpater in einer kleinen Kapelle bei Vallendar am Rhein vor jungen Männern die Grundzüge seines Programms dargelegt. Ihm schwebte kurz nach Ausbruch des I. Weltkrieges die sittlich-religiöse Erneuerung der Welt vor, durch ein Christentum, das zur Innerlichkeit zurückfinden sollte. Der Gefahr des bindungslosen Massenmenschen, unfähig zu freier, personaler Existenz, wollte er den Menschen gegenüberstellen, der durch eine starke Bindung an Maria imstande sein sollte, das Idealbild der christlichen Berufung, die auf Gott ausgerichtete, nach Heiligkeit sterbende Persönlichkeit, zu verwirklichen. Joseph Kentenich musste bittere Prüfungen bestehen. Nachdem ihn die politischen Behörden im nationalsozialistischen Deutschland in ein Konzentrationslager gebracht hatten, verbannen ihn die kirchlichen einige Jahre später nach Amerika. Erst Papst Paul VI. rehabilitierte ihn kurz vor seinem Tod 1965 und bestätigte sein Werk.

Die von Josef Kentenich entwickelte Pädagogik ist eine pädagogische Technik, die vor allem in der von ihm gegründeten Schönstatt-Bewegung zur Anwendung gekommen ist. Kentenich ließ sich von der Idee leiten, dass es Ziel des Erziehers sein müsse, dem Erziehenden dazu zu verhelfen, sein eigenes individuelles Ideal zu erkennen und zur Entfaltung zu bringen. Dies nannte er die „Idealpädagogik“. Um diese Idealpädagogik praktisch umzusetzen, ist nach ihm ein sogenanntes Partikularexamen erforderlich. Darunter verstand er die geistliche Tagesordnung und tägliche Gewissenserforschung und das persönliche Ideal verstanden. Die Idealpädagogik versteht Kentenich als eine Vertrauenspädagogik, Bindungspädagogik, Bewegungspädagogik und Bündnispädagogik.

Josef Kentenich konzipierte seine Pädagogik von den „innerseelischen Vorgängen“ her. Seine bereits in den 40er Jahren entwickelte Pädagogik wird heute in der Pädagogik als Theorie vom „inneren Kind“ diskutiert und von vielen auch akzeptiert. Im Mittelpunkt der Pädagogik von den innerseelischen Vorgängen steht die persönliche Reifung und die Erziehung zu einem freien und festen Charakter. Er entwickelte diese Pädagogik als Spiritual im Internat der Pallottiner in Vallendar. Einige wichtige Erkenntnisse hat er in ähnlicher Weise wie Viktor

³⁶ Mit der Kentenich-Pädagogik arbeiten heute insbesondere die Zentren der von Kentenich gegründeten Schönstatt-Bewegung, zahlreiche Schulen (u.a. in Deutschland und der Schweiz) und die Akademie für Familienpädagogik in Wien.

Frankl für seine Existenzanalyse während seines Aufenthalts im Konzentrationslager gewonnen. Das Kind bzw. der Schüler, der Student wird nach dieser Pädagogik angeleitet, aufgrund eigener Erfahrungen und Sehnsüchte sein „persönliches Ideal“ zu finden. Dieses persönliche Ideal muss der Einzelne nicht konstruieren, da es nach ihm bereits in der Seele eines jeden Menschen angelegt ist. Er muss es für sich entdecken. Neben dieser Suche nach dem „persönlichen Ideal“ - der Psychotherapeut Viktor Frankl sprach von der Suche nach dem Sinn der eigenen Existenz – muss der Heranwachsende durch die Bearbeitung kurzfristiger Zielsetzungen durch das Partikularexamen reifen. Der Therapeut soll dabei aber „Erzieher“ sein. Seine Aufgabe soll nach ihm darin bestehen, das heranwachsende Kind zur „Selbsterziehung“ ermutigen. Es wird so zum „erzogenen Erzieher“. Die Geistliche Tagesordnung (GTO) im Sinne des Gebetsablaufs katholischer Geistlicher und aktiver Laien betrachtete Josef Kentenich als konstitutiv für das geistliche und pädagogische Wachstum der Heranwachsenden.

Einer der ersten Anwender der Schönstatt-Pädagogik war der langjährige Leiter des Paderborner Lehrerinnenseminars Josef Gründer, der bereits in den 20er-Jahren Elemente der Kentenich-Pädagogik in die von der "Fuldaer" Bischofskonferenz in Auftrag gegebene Gestaltung und Kommentierung ("Erläuterungen") neuer Lehrpläne für den Religionsunterricht in der Volksschule und eines vereinheitlichten und vereinfachten Schulkatechismus ("Einheitskatechismus") einfließen ließ. Auch die katholischen Erziehungswissenschaftler Friedrich Schneider und Franz Xaver Eggersdorfer scheinen von der Schönstatt-Pädagogik inspiriert worden zu sein.

III. Die gesellschaftlichen Folgen des Verlustes der väterlichen Autorität

Alexander Mitscherlich³⁷ war es, der in seiner berühmten Studie in den 60er Jahren die Folgen der Vaterlosigkeit für die Gesellschaft zum Thema machte. Er sprach von der „vaterlosen Gesellschaft“ und meinte damit die Erscheinung, daß die Industriegesellschaft auf Funktionen basiert. Es zählt nur noch die Leistung, das Geld, die Schönheit das Know-how, der Manager, der Macher, der Star und nicht mehr die Persönlichkeit. Das musste nach Alexander Mitscherlich zu einem Abbau der Bedeutung persönlicher Autorität in der Familie, der Schule, den Universitäten, den Kirchen, den Betrieben, der Politik führen. In den Massenmedien kommt dieser Verlust am deutlichsten zum Ausdruck.

Nach Mitscherlich verschwand der Vater in Deutschland - verstärkt durch die Niederlage des II. Weltkrieges – als erzieherische Autorität. Der Vater war zuerst weit weg in der für das Kind weit weg liegenden Arbeitswelt, aus welcher der Vater am Abend kurz zurückkam, meistens nicht gut aufgelegt, manchmal eventuell noch bereit zu einem Spielchen mit dem Kind vor dem Ins-Bett-Gehen. Viel konnte man von ihm nicht erwarten, denn er hatte schon genug gearbeitet, war müde und wollte nur essen und vor dem Fernseher sitzen, mit dem Bierkrug in der Hand. Gelegentlich wurde vom Vater noch eine richterliche Autorität verlangt, an die die erschöpfte Mutter appellierte, um das launische Kind in die Hausordnung zu fügen.

Wenn der Vater sich dem Kind nicht zuwendet, kann nach Mitscherlich keine „Vital-Bindung“ entstehen. Diesen Begriff („Vital-Bindung“) hat Mitscherlich von Viktor von Weizsäcker übernommen, dem Begründer der deutschen psychosomatischen Medizin. Nach Viktor von Weizsäcker ist die Entstehung einer Vital-Bindung die unersetzliche

³⁷ Alexander Mitscherlich, Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, Weinheim 1963.

Voraussetzung jeder Erziehung. Die Mutter hat dabei einen eindeutigen Vorteil. Vital-Bindungen sind die Grundlage für Kontakt, Zuneigung, Kommunikation. Sie sie müssen allerdings verwandelt und mit der Zeit gelöst werden. Nur so wird eine Weiterentwicklung des Kindes als eigenständige Persönlichkeit möglich, auch wenn ihre Wandlung schmerzhaft sein kann und bei ihrer Entwöhnung gewisse Probleme auftreten können. Wörtlich sagt Weizsäcker: „Jeder Erzieher untersteht dem dialektischen Gesetz, daß er nur dort wirken kann, wo eine Bindung ist, und daß er nur dort bilden kann, wo er auch die Bindung wieder löst. Sonst wird er zum Schulmeister oder zum Exerzierstock und produziert als solcher Neurosen. Das nervöse Kind, das verstockte, das grausame, haßerfüllte, rachsüchtige Kind (...), Kinder mit Schrei- und Atemkrämpfen, Kinder mit Bettnässen und Daumenlutschen, mit Essensverweigerung, Erbrechen, angst- und hysterischen Reaktionen sind meist Kinder, bei denen zum Beispiel die Bindung an die Mutter übermäßig stark war, und bei denen die Lösung der Vital-Bindung mit übermäßigem Entziehungsschmerz verbunden ist. So paradox es scheinen mag: Gerade diese nervös, ungehorsam, ‚böse‘, widerspenstig und lieblos erscheinenden Kinder sind jene, bei denen die Vital-Bindung, besonders an die Mutter viel stärker ist als bei den unkomplizierten, sogenannten gutartigen Kindern. Gerade die nervösen Kinder sind es, welche die Liebe am meisten suchen und bei denen die Verzärtelung am gefährlichsten wirkt. Diese Kinder brauchen weder nur mehr Strenge, noch nur mehr Schonung (beides ist ganz falsch). Was sie brauchen, ist ein Mehraufwand an beidem und damit an lösender, das heißt zur Selbständigkeit führender Erziehungsarbeit.“³⁸

Die kindliche Vital-Bindung, besonders an die Mutter muß also nach Weizsäcker „entkindlicht“ werden. Wo der Vater abwesend ist und die Frau sich in jeder Hinsicht vernachlässigt und mißverstanden fühlt, also als Ehefrau und Erziehungspartnerin sich unbefriedigt fühlt, dort wird der Entwicklungsvorgang gehemmt. Dort entsteht häufig eine zu starke Mutterbindung, die eine Ursache vieler Reifestörungen, denen man gerade in unserer Gesellschaft häufig begegnet. In der englischen Literatur spricht man in diesem Zusammenhang von „overprotection“ (Überbehütung).³⁹

Eine große Bedeutung für die Entwicklung des Kindes kommt der Beziehung zwischen Vater und Mutter zu. Auch das ist grundlegend, um zu verstehen, was Vatersein bedeutet. Allzu oft kommt es in der ehelichen Liebe zu falschen Entwicklungen: Sie verkümmert nach Abklingen der Verliebtheit der ersten Zeit und mündet in eine Art Banalität gemeinsamer, fast bloß kaufmännischer Interessen. Das unbefriedigte Bedürfnis der Hausfrau, als Person geschätzt und geliebt zu werden, wirft sich mit allen ichhaften Saugkräften auf das Kind, das zum Opfer dieser beklemmenden Situation wird: Es ist die Zuflucht, der Trost, die Ehre, die Krone nicht des Wir, sondern der ungesättigten Frauenliebe. Es soll der Frau das geben, was diese in der Ehe nicht erlangen kann. Viele Störungen hängen damit zusammen.

Ein solches Klima, das der gegenseitigen Liebe und der menschlichen Wertschätzung unter den Partnern widerspricht, schadet der Entwicklung des Kindes mehr als jede Streitigkeit, die zwar häufig vermieden, dafür aber auch häufig durch kalte Selbstbeherrschung ersetzt wird. Die unaufhörliche, bittere und oft verdeckte, manchmal auch offene Feindseligkeit zwischen Vater und Mutter, die oft (nicht immer) die „Affenliebe“ zum Kind entstehen läßt, gehört zu den schlimmsten Erfahrungen, die ein Kind je machen kann. Es wird unsicher und mißtrauisch gegenüber dem Leben überhaupt und schließt daraus, daß „die Liebe eine Lüge ist“. Eine Atmosphäre, in der die eheliche Liebe fehlt, läßt die Persönlichkeit des Kindes verkümmern und bereitet den Weg zu künftigen Neurosen. Mangel an Bildung der Frau in bezug auf Mutterschaft, unbefriedigtes Liebesbedürfnis, Angst, Mißtrauen und

³⁸ Viktor von Weizsäcker,

³⁹ vgl. Franken, Lia, Mutter ist die allerbeste, Düsseldorf 1994.

Minderwertigkeitsgefühle der Mütter führen zu einer Bindung an das Kind, die vor allem aus Tabus und albernen Sicherheitsmaßnahmen besteht. „Ohne Risiko“ will die Mutter auf eigene Faust jeden Schritt des Kindes vorausbestimmen. Eine vom steifen Formalismus geprägte Zwangsvorstellung von der Gesundheit kreiert den Typ des Muttersöhnchens. Sicherheit als Beseitigung des Unvorhergesehenen hemmt die Vitalität und den Unternehmensgeist des Kindes.

Die Vaterforschung der letzten 30 Jahre in Deutschland kommt zu dem Ergebnis, daß die physische und aktive Anwesenheit des Vaters die harmonische, gesunde Entwicklung des Kleinkindes im großen Ausmaß fördert, daß der Vater genauso fähig ist wie die Mutter Kleinkinder zu versorgen, mit ihnen zu kommunizieren und zu spielen, und daß er sich dabei nicht von der Mutter unterscheidet. Es geht dabei nicht nur darum, die Frau zu entlasten, sondern einem Grundbedürfnis des Kindes entgegenzukommen. Der Vater ist dabei genauso kompetent wie die Mutter. Er sollte diese aber nicht einfach nachahmen, auch wenn es gut sein mag, daß auch er in der Lage ist, dem Kind die Flasche zu geben, das Kind zu baden und ihm die Windeln zu wechseln. Er sollte sich vor allem seiner Fähigkeiten bewußt werden und seiner großen Verantwortung, die er als Vater eines Kindes hat.

Die schwierigste Form des „Vaterverlustes“ entsteht durch die Ehescheidung. Sie ist die schlimmste Plage unserer Gesellschaft. Hier sind die negativen Folgen für die Kinder am deutlichsten erkennbar, mit oft verhängnisvollen Auswirkungen, die den betroffenen Kindern und Jugendlichen nicht selten für das ganze Leben eine Prägung geben und oft schwer heilbar sind. Die Ursachen sind komplexer Art, sie hängen mit dem Vaterverlust, aber auch mit einer Reihe von anderen Faktoren zusammen wie der Reaktion der Mutter auf die Trennung, das Auftreten wirtschaftlicher Probleme, eventueller Wechsel der Wohnung, der Schule, des Freundeskreises usw. Vor allem stellt der Konflikt der Eltern vor, während und nach der Scheidung eine besondere Belastung für die Kinder dar. Dies beeinträchtigt stark die emotionale und soziale Integration, es kommt zu einer dürftigen Entwicklung des Charakters und des Verhaltens, zu Defiziten in den Schulleistungen. Auch Aggressivität und Depressionen gehören oft zu den negativen Folgen der Vaterentbehmung der Scheidungskinder. Viele Jungen wachsen heute oft ohne männliches Vorbild auf, verstärkt durch das starke Überwiegen von weiblichem Personal in der ganzen Erziehung.

Bei den Jungen sind die Folgen besonders deutlich erkennbar, aber auch bei Mädchen spielt die Beziehung zum Vater für die Entwicklung, insbesondere für ihre Beziehungsfähigkeit, eine wesentliche Rolle. Manche verbringen ihr ganzes Leben mit der Suche nach dem Vater. Vor allem besteht bei alleinerziehenden Müttern bei den Jungen gegenüber die Gefahr, sie zu verzärteln und zu „überbehüten“ (overprotection).

Warren Farrell, ein ehemaliger überzeugter Feminist, schreibt in dem Buch "Mythos Männermacht": "Es verlangt heutzutage viel mehr Standfestigkeit, für die Sache der Männer als für die Sache der Frauen zu sprechen." Für Männer zu sprechen ist obsolet und verstößt gegen die political correctness. Aber Matthias Matussek⁴⁰ hat es getan. Sein leidenschaftlicher Essay zieht die Katastrophenbilanz der vaterlosen Gesellschaft: Er beschreibt den Aufstand gegen die Väter in den sechziger Jahren; das Stranden linker Theorie in den biologistischen Dogmen der Frauenbewegung; die elterliche Verantwortungsscheu der Selbstverwirklichungsgeneration; die Ratlosigkeit von Kindern in einer Scheidungsgesellschaft.

⁴⁰ Matthias Matussek, Die vaterlose Gesellschaft. Überfällige Anmerkungen zum Geschlechterkampf, rororo Hamburg 1998.

Matthias Mattusek untersucht die Männerbilder der neunziger Jahre und das weibliche Selbstgespräch zwischen Medea-Mythos, Feminismus und Girlie-Mode. Er polemisiert gegen den bizarren Kult um die Alleinerziehende und den Wohlfahrtsstaat als Gesamthemann. Und er nimmt sich die Architekturen eines männerfeindlichen Systems vor: den väterfeindlichen Terror der Behörden, die Blindheit der Gerichte, die Erpressungen des Unterhaltsrechts. Sein Fazit zu einem Diskurs, der stets Männer als Täter und Frauen als Opfer sieht: „Es reicht!“⁴¹

Immer deutlicher werden die fatalen Folgen einer vaterlosen Gesellschaft sichtbar. Das bietet aber auch die Chance, die wahre Aufgabe des Vaters wieder zu erkennen und schätzen zu lernen. Nicht nur in Amerika, auch in Europa ist die Vaterlosigkeit so vieler Kinder eines der ganz großen sozialen Probleme des Landes.⁴² Die Zahl der vaterlosen Familien ist nicht nur dramatisch gestiegen, sondern man hält den Vater und seinen spezifischen Beitrag für überflüssig. Einflußreiche Kreise propagieren hingegen ein neues Vaterbild: Der Mann soll ein eher geschlechtsneutrales Verhalten lernen. Er soll, pointiert in der Logik der Genderideologie gesagt, eine zweite, nur biologisch gesehen männliche Mutter sein. Gewünscht wird eine „androgynen Vaterschaft ohne Männlichkeit“, bei der Mann und Frau das Kind gemeinsam „bemuttern“.⁴³

Vaterlosigkeit bedeutet immer ein Defizit an erlebter Väterlichkeit und das hat negative Folgen nicht nur für Ehe und Familie, sondern für die ganze Gesellschaft:

- Das Fehlen der Väter führt zum Ansteigen von Gewalt bei männlichen Jugendlichen. Das bestätigt keine geringere als Anna Freud mit ihrer Beobachtung: Ein Grund für die Kriminalität von Jugendlichen in Kriegs- und Nachkriegszeiten war nach ihr die Abwesenheit der Väter. Oft kam es vor, dass ein sechsjähriger Knabe bzw. eine sechsjährige Tochter sich 1939 von seinem bzw. ihrem Vater verabschiedete und ihn dann in dem schwierigen pubertären Alter sieben oder acht Jahre später wieder sah. Als Autorität wurde er von den heranwachsenden Jugendlichen dann in der Regel nicht mehr angesehen.⁴⁴

- „Eine psychosomatisch-epidemiologische Langzeitstudie an der Mannheimer Normalbevölkerung, in der auch der Langzeitverlauf psychischer und psychosomatischer Erkrankungen untersucht wurde, erbrachte als wesentliches Ergebnis, daß die „Kinder des Krieges“ (die Geburtsjahrgänge zwischen 1935 und 1945), denen in den ersten sechs Lebensjahren der Kontakt zum Vater fehlte, noch über 50 Jahre später ein deutlich höheres Risiko für psychische Störungen aufwiesen als die Kriegskinder derselben Jahrgänge, die einen konstanten Kontakt zum Vater hatten.“ Und: „In einer aktuellen schwedischen Untersuchung an einer Stichprobe von über einer Million Kindern wurde – auch unabhängig vom Sozialstatus der Eltern – bei Kindern aus Einelternfamilien ein mehrfach erhöhtes Risiko für psychische Erkrankungen, Suizidalität, Alkohol- und Drogenkonsum sowie bei Jungen auch eine erhöhte Sterblichkeit gefunden.“⁴⁵

- In die gleiche Richtung weist eine andere Untersuchung: Jugendliche aus vaterlosen Familien stellen 63 Prozent der Selbstmörder, 85 Prozent der Kriminellen, 75 Prozent der Drogenabhängigen, 71 Prozent der Teenagerschwangerschaften.⁴⁶

⁴¹ Laun, Andreas, Weder Kumpel noch männliche Mutter, sondern Vater, in:

⁴² Blankenhorn D., *Fatherless America*, New York 1996.

⁴³ Blankenhorn D., *Fatherless America. Confronting Our Most Urging Social Problem*. NY 1996, 117. – A. Greely: Männer sollten „become more like women“. Oder D. Ehrenschaft: „Can a man and a woman mother together?“ Man spricht von „Co-ed mothering“.

⁴⁴ Freud, Anna, *Infants Without Families. The Case For And Against Residential Nurseries*, NY 144, 102-3. Vgl.

Blankenhorn, *Fatherless America*, New York 1996, 29.

⁴⁵ Franz M., in: „Psychologie heute“, 3/2004, S. 20ff.

⁴⁶ *Idea* 28/04,2.

- Die fehlenden Väter bewirken, daß Frauen keinen Mut haben, mehr Kindern das Leben zu schenken – und das wiederum führt zu jenem demographischen Defizit, das uns unmittelbar droht.

- Fachleute sagen: „Homosexuell empfindende Männer etwa sind in ihren frühen männlichen Beziehungen (meist zum Vater) verletzt worden. Sie tragen dieses tiefe Gefühl in sich, daß da eine Kluft ist zwischen ihnen und dem Vater, daß sie zur Männergemeinschaft nicht dazugehören. Dieses tiefe Verlangen nach Zugehörigkeit, nach emotionaler Verbundenheit mit der Männlichkeit und nach Anschluß wird erotisiert und sexualisiert.“⁴⁷ Eine Wiederentdeckung der Väterlichkeit könnte sich als Prävention von so mancher homosexuellen Biographie erweisen.

- Vaterlosigkeit macht anfällig für Führer und damit verführbar. Vielleicht war die Vaterlosigkeit nach dem 1. Weltkrieg ein Mitgrund für die Erfolge des „Führers“.

Angesichts dieser Befunde ist es dringend nötig, den Vater neu zu entdecken und seine Bedeutung anzuerkennen, sogar wenn jemand das „Warum“ der Wichtigkeit des Vaters noch nicht sofort versteht. Dann bedarf es jener Vernünftigkeit, die uns heute in Bezug auf Tiere selbstverständlich geworden ist: Wir tun alles, um Tiere artgerecht zu behandeln und zu halten. Auch wenn wir Zusammenhänge noch nicht verstehen, nehmen wir eine verborgene Vernunft in den Tieren und ihren Instinkten an und bestimmen von daher unser Verhalten ihnen gegenüber: in der von der Erfahrung bestätigten Annahme, daß sich die Tiere wohler fühlen und gesünder leben, wenn wir sie „artgerecht“ halten, als wenn wir auf ihre Bedürfnisse keine Rücksicht nehmen.

Warum denken wir nicht in der gleichen Logik über die Menschen und ihre Bedürfnisse nach? Wir stünden damit in der großen Tradition eines Aristoteles und Thomas von Aquin, deren Ehrfurcht vor dem Seienden sich in dem Axiom „secundum naturam vivere“ („nach der Natur leben“) spiegelt – sinngemäß identisch mit dem modernen Begriff des „artgerechten“ Handelns.

Was ist der Beitrag der Religion, genauer der jüdisch-christlichen Religion zur Frage nach dem Vater? Die katholische Kirche sieht ihren Beitrag wesentlich darin, den Menschen das richtige, wahrheitsgemäße Menschenbild zu vermitteln, in dem natürlich der Vater enthalten ist. Sie entnimmt dieses Bild der Offenbarung, nicht irgendeiner Theorie. Ihre Antwort auf die moderne Fragestellung der Genderideologie und des Feminismus ist eine doppelte.

1. Der Mensch als Gottes Ebenbild: Die Katholische Kirche stützt sich in ihrem Menschen- und Gottesbild auf die Bibel, die den für alle, für Gläubige und Ungläubige, geheimnisvollen Anfang der Welt in gewaltigen, einprägsamen Bildern. Im Mittelpunkt steht dabei die Erschaffung des Menschen. Dabei heißt es: „Dann sprach Gott: Laßt uns Menschen machen als unser Abbild, uns ähnlich... Gott schuf also den Menschen als sein Abbild; als Abbild Gottes schuf er ihn. Als Mann und Frau schuf er sie. Gott segnete sie, und Gott sprach zu ihnen: Seid fruchtbar, und vermehrt euch, bevölkert die Erde...“ Das heißt: Von Anfang an konzipierte und wollte Gott den Menschen als Mann und Frau.

⁴⁷Vgl. Christl Ruth Vonholdt (Ed.): Striving for Gender Identity: Homosexuals and Christian Counseling. A workbook for the Church. Reichelsheim 1996, Selbstverlag.

Christl Ruth Vonholdt, Gerhard Besier und Hermann Klenk: Christliche Hoffnung, Weltoffenheit, Gemeinsames Leben. Gelbe Mammuts auf dem Berg. Festschrift für Horst-Klaus Hofmann, Brunnen-Verlag, Gießen 1998.

Christl Ruth Vonholdt, Andreas Laun, Norbert Geis et al. (Hrsg.): Homo-Ehe. Nein zum Ja-Wort aus christlicher Sicht. Zisterzienserkonvent Langwaden, 2001.

Christl Ruth Vonholdt: Eine Frage des Menschenbildes – Warum Homosexualität Sünde ist. In: Zeitzeichen 6 (2005), S. 33-34

Christl Ruth Vonholdt (Hrsg.): Verwundete Weiblichkeit. Homosexuell empfindende Frauen verstehen. Brunnen-Verlag, Gießen 2005.

Gerade in dieser Verfaßtheit sind sie „Ebenbild“ Gottes. Damit ist nicht nur bestimmten alten Mythen, die die Geschlechtlichkeit auf einen Sündenfall und eine Bestrafung durch die Götter zurückführten, sondern vor allem der feministischen „Gleichheitsideologie“ eine klare Absage erteilt: Der Mensch existiert nicht als geschlechtsneutrales Wesen, das sich seine „Rolle“ selbst wählen müßte, sondern von Anfang an als Mann und Frau – und Gott sah, daß es so sehr gut ist. Die Idee, abgesehen von seiner biologischen Ausstattung könne der Mensch sein „Gender“ selbst bestimmen, ist eine fatale, folgenschwere Illusion. Den Menschen in dieses ideologische Prokrustes-Bett spannen zu wollen, führt notwendig zu schwerem Leid.

2. Weiterhin stützt sich das Bild von der Frau auf das zweiten Kapitel der Genesis. Hier wird das Thema des Menschen als Mann und Frau vertieft: „Dann sprach Gott, der Herr: Es ist nicht gut, daß der Mensch allein bleibt. Ich will ihm eine Hilfe machen, die ihm entspricht.“ Zunächst führt Gott dem Menschen die Tiere zu, aber „eine Hilfe, die dem Menschen entsprach, fand er nicht.“ Daraufhin ließ Gott einen tiefen Schlaf auf den Menschen fallen, nahm eine seiner Rippen und baute aus der Rippe eine Frau und führte sie dem Menschen zu. Der Text fährt fort: „Und der Mensch sprach: Das endlich ist Bein von meinem Bein und Fleisch von meinem Fleisch. Frau soll sie heißen; denn vom Mann ist sie genommen.“ Die Ehe ist die logische Folge dieses Schöpfungsaktes: „Darum verläßt der Mann Vater und Mutter und bindet sich an seine Frau, und sie werden ein Fleisch.“

Väter vermitteln bestimmte Werte, die Frauen nicht vermitteln können

Nach Auffassung des Arztes für Neurologie und Psychiatrie sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie an der Freien Universität Berlin, Professor Horst Petri spielen Väter eine wesentliche Rolle in der Erziehung und führt das Fehlen der Vater zu tiefgreifenden negativen Folgen für die psychische Stabilität der Kinder.⁴⁸

Früher glaubte man, der Vater sei frühestens ab dem Schulalter bedeutsam für die Kinder. Heute weiß man, dass er schon im ersten Lebensjahr ganz wichtige Funktionen erfüllt, und zwar in der Dreiecksbildung Mutter – Vater – Kind. Bei dem schwierigen Prozess, bei dem sich das Kind aus der Symbiose mit der Mutter löst, muss der Vater die damit verbundenen Trennungsängste sozusagen „abpuffern“. Er bietet gleichzeitig schon sehr früh ein männliches Identifikationsobjekt. Die Mutter unterstützt eher das Bindungsverhalten, den gefühlsmäßigen Austausch, die Sprache, die Fürsorge, während der Vater sehr früh Erkundungsverhalten und Expansionswünsche der Kinder unterstützt. Das sind grundlegende Unterschiede, und das Kind braucht beides.

Falsch ist es nach Professor Petri auch, in der Erziehung die Geschlechterunterschiede aufheben zu wollen. Es ist nach ihm wichtig, ein gegenseitiges Verständnis der Geschlechter herzustellen. Aber alle Versuche, die Geschlechter anzugleichen, sind fehlgeschlagen. Es gibt bei Mädchen und Jungen angeborene Verhaltensmuster, die sehr unterschiedlich sind. Im Ansatz der Feminismusdebatte wurde vor allem auf die negative Seite des Männlichen fokussiert, das Männliche geriet in Verruf. Wenn Jungen aber wie Mädchen werden sollen, erzeugt das eher Widerstand, weil sie in ihrer Männlichkeit gebrochen werden. Das wirkt sich auf das Bindungsverhalten zum anderen Geschlecht negativ aus und erzeugt Angst, Hass, Protest, Ablehnung, das Gefühl, von Frauen bevormundet zu werden. Wichtig ist also in

⁴⁸ „Manche Werte können nur Väter vermitteln“ Interview von Regina Kesselring mit Professor Petri, in: Schweizer Familienmagazin „wir eltern“; vgl. <http://www.wireltern.ch/aktuell/index.php>.

Zukunft nicht so sehr die Bemühung um Gleichberechtigung, sondern um die Gleichwertigkeit.

Dennoch findet gerade im Zusammenhang mit Scheidungen oft eine Vaterentwertung statt. Das wirkt sich verheerend aus. Aus den Zerwürfnissen entsteht das Trennungstrauma beim Kind und nicht in erster Linie daraus, dass der Vater weggeht. Wenn es Eltern gelingt, kooperativ miteinander die Verantwortung für die Kinder zu übernehmen, ein regelmäßiger Kontakt zum Vater möglich ist, muss die Trennung keine Langzeitwirkung nach sich ziehen. Leider ist das die Ausnahme. Für die meisten Menschen ist eine Scheidung ein Schock, mit dem sie nicht umgehen können. Für Kinder ist das schrecklich, denn sie bekommen ein Loyalitätsproblem, lehnen von sich aus den Vater ab, weil sie merken, dass die Mutter nicht damit klarkommt.

Statistisch werden heute die Scheidung in ihrer Mehrheit von Frauen beantragt. Das sagt oft nicht viel aus, weil man nicht weiß, ob die Männer schon vorher gegangen sind und die Frauen nur mutiger sind, diesen Schritt zu tun, weil sie damit zur Selbstbefreiung beitragen und sich gleichzeitig auch finanziell besser absichern. Männer neigen nach Professor Petri eher zu konservativen Lösungen. Sie gehen zwar, wollen sich aber nicht scheiden lassen, oder sie wollen sich auch nicht trennen, weil ihre Ansprüche an die Ehe nicht so hoch sind wie bei Frauen.

Nach Professor Petri weiß man heute allgemein, dass der Vater schon im ersten Lebensjahr äußerst wichtige Funktionen erfüllt. Der Vater hat eine ganz eigene Funktion, die nicht von der Mutter ersetzbar ist. Das haben alle feministischen und antipädagogischen Ansätze nicht berücksichtigt. Ein Frau kann kein Mann und ein Mann keine Frau sein. Es macht bei Trennungen einen großen Unterschied für das Vaterbild aus, ob der Vater freiwillig die Familie verlässt oder ob er stirbt bzw. im Krieg gefallen ist. Stirbt der Vater, dann bleibt das positive Vaterbild bestehen. Gleichzeitig bleibt die innere Beziehung der Eltern bestehen, so dass die Kinder ihn als positives Identifikationsobjekt verinnerlichen können. Das ist für die innere Strukturbildung sehr wichtig. Während bei einer freiwilligen Trennung nicht nur das äußere, sondern auch das innere Familiengefüge zerbricht. Dadurch entsteht bei den Kindern ein negatives Vaterbild.

Viele Väter gründen eine Zweitfamilie. Dann ist es nach Professor Petri für Kinder besonders schwierig, wenn er weggeht, um für andere Kinder anwesend zu sein. Manche sehen in den Patchworkfamilien den Untergang, andere sehen darin das Familienmodell der Zukunft, weil die Kinder damit viel mehr Alternativen haben, um sich zu identifizieren. So einfach ist es aber in Wirklichkeit nicht. Es geht vor allem dann darum, wie die Ursprungseltern mit der Trennung umgehen und wie die neuen Partner mit den neuen Kindern. Das sind ja komplizierte Konstellationen, die sehr viel Reife und Souveränität erfordern. Es besteht nach Professor Petri kein Anlass, die Patchworkfamilie zu idealisieren. Das Klassische ist und bleibt das eigentlich natürliche Modell. Die Bindungsforschung weist nach, dass schon bei der Geburt und im ersten Lebensjahr in einem rapiden Tempo ganz tiefe Verbindungen entstehen, die nicht zu löschen sind.

Je dünner und löchriger ein Familiennetz ist, desto negativer wirkt sich der Verlust eines Elternteils aus. Die Entwicklung geht ja sogar hin zur Kleinstfamilie mit Mutter und einem Kind. Dadurch entfallen ganz wichtige Stützpfiler, die ein Kind braucht. Ob es der leibliche Vater ist, der Onkel oder ein Bruder. Heute sind deshalb vermehrt soziale Väter gefordert. Es wird in Zukunft darauf ankommen, ob Männer generell ihre väterlich-fürsorgenden Anteile mehr entwickeln können, so dass sie sich sowohl in neuen Partnerschaften mit fremden

Kindern als auch bei der gesamten Sozialisation in der Schule usw. als positive Ersatzväter anbieten können. Was nicht möglich ist, dass die Mutter den Vater ersetzen kann, obwohl das viele Feministinnen kämpferisch verteidigen. Nach der feministischen Parole geht alles in der Erziehung ohne Väter viel besser. Der Vater hat aber eine ganz eigene Funktion, die von der Mutter nicht ersetzbar ist. Deswegen sind Väter so wichtig. Eine Frau kann kein Mann sein. Es gibt Geschlechterunterschiede, darüber gibt es heute keinen Zweifel mehr, auch wenn das zum Teil noch geleugnet wird. Die Mutter kann sich bemühen, den Vater in irgendeiner positiven Form für das Kind zu erhalten. Geregelte Besuche zu ermöglichen, ein positives Bild zu erhalten, das ist sinnvoll, aber ersetzen kann sie den Vater nicht. Auch wenn es noch vielfach geleugnet wird, es gibt nach Professor Petri nachweislich bei Mädchen und Jungen unterschiedliche angeborene Verhaltensmuster.

Zum Beispiel verarbeiten Jungen und Mädchen das Trauma höchst unterschiedlich. Mädchen verarbeiten Konflikte mehr nach innen und entwickeln eher psychosomatische Störungen, während Jungen tendenziell nach außen agieren und oft sozial schwieriges Verhalten zeigen. Jungen fehlen die inneren Haltestrukturen und sozialen Wertcodierungen, die ihnen nur Vaterfiguren vermitteln können: Mut, Risikobereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, soziale Verantwortung, Fairplay, Leistungsbezogenheit, männliches Selbstvertrauen. Für beide Geschlechter trifft zu, dass ihr weibliches bzw. männliches Identitätsgefühl durch den Vaterverlust in gleicher Weise geschwächt wird. Sowohl der Sohn, der sich nicht mit dem Vater identifizieren kann, als auch das Mädchen, das für die eigene Weiblichkeit den Vater als Spiegel braucht und in ihrer Andersartigkeit, ihrer Weiblichkeit akzeptiert werden will, leidet.

Studien zur Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher legen nahe, dass dies etwas mit der stärker verbreiteten Vaterentbehmung zu tun hat. Es gibt Statistiken über die Häufigkeit von Kriminalität, Verwahrlosung, Süchten bei Männern, die vaterlos aufgewachsen sind oder oft auch ein negatives Männerbild durch Ersatzväter vermittelt bekamen. Es besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang.

Die physische Anwesenheit des Vaters reicht natürlich nicht aus. Denn dass ein gewalttätiger oder sich verwehrloser Vater negative Auswirkungen auf seine Kinder hat, ist keine Frage. Schlimmer ist jedoch, dass viele Väter sich nicht um ihre Kinder kümmern. Viele Männer haben nicht die nötige emotionale Einfühlung oder konnten die väterliche Identität nicht entwickeln. Aber dennoch bleibt nach Professor Petri als Ergebnis festzuhalten: So defizitär ein Vater auch sein mag, seine Anwesenheit von Vorteil. Die Kinder können sich an ihm orientieren, und er sorgt für die Familie. Der emotionale Mangel ist nicht zu vergleichen mit einem Vater, der überhaupt nicht da ist.

Schlussfolgerung:

Der Abbau der väterlichen Autorität in der Familie wirkt sich nicht nur negativ im familiären Bereich, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen aus: im Betrieb, in der Schule, in der Universität, in der Politik, in den Medien, in der Gesetzgebung und nicht zuletzt in den Kirchen.

Eine Pädagogik, die sich an der heutigen zeitgemäßen Gender-Ideologie orientiert, ist genauso wie die einst als zeitgemäß angesehene Pädagogik im Kommunismus bzw. im Nationalsozialismus zum Untergang verurteilt, da sie sich nicht an der Wirklichkeit und Wahrheit, sondern an der ideologischen Voreingenommenheit orientiert. Familien ohne väterliche Autorität und ohne hierarchische Struktur haben nachweislich schwer psychische

Schäden bei den heranwachsenden Kindern zur Folge. Durch Verzärtelung und Überbehütung neigen diese nicht charakterlich gefestigten Kinder dazu, auf Frustrationen ihrer Wünsche mit Süchten aller Art zu reagieren und dazu ihre aufgestauten Aggressionen entweder nach innen oder nach außen zu wenden. Bei den heranwachsenden Knaben wirkt sich der Verlust der väterlichen Autorität in der Regel gravierender aus als bei den heranwachsenden Mädchen. Die Idee, dass innerhalb einer Familie oder Schule alle Beteiligten als völlig gleichberechtigte Partner im Sinne des demokratischen Modells anzusehen sind, geht an der Wirklichkeit vorbei. Nicht der Abbau jeglicher Autorität ist konstitutiv für die Entfaltung zu freien und selbständigen Persönlichkeiten, sondern die Akzeptanz einer durch Sachlichkeit sich auszeichnenden väterlichen Autorität.

Das seit Rousseau über die Romantik und Reformpädagogik und Antipädagogik geprägte Erziehungskonzept basiert auf einer falschen Anthropologie. Die Entdeckung des Kindes führte zu einer Ideologisierung in dem Sinne, dass das Kind als ein autonomes Wesen angesehen wird, das sich selbst ohne äußere Einwirkung und Einflüsse entwickelt. Es wird in der modernen Pädagogik die an der Wirklichkeit der Erziehung orientierte Erkenntnis von Aristoteles unterschlagen, dass der Mensch ein *zoon politikon* ist, d.h. nicht ein isoliertes, autonom sich entwickelndes Wesen ist, sondern ein Wesen, das in Gemeinschaft heranwächst und in der Gemeinschaft lebt. Das Kind verwirklicht sich von selbst, sondern nur mit Hilfe der Familie und den verschiedenen Bildungsinstitutionen. Da die Eltern und die heranwachsenden Kinder einer verschiedenen Generationen angehören, ist die Anwendung einer an Gleichberechtigung orientierten Erziehung inadäquat, da es eine hierarchische Gliederung gibt. Ohne die Akzeptanz väterlicher Autorität lernt das heranwachsende Kind keine Grenzen lernen. Die Erkenntnis, die aus der autoritären Erziehung des Nationalsozialismus gezogen worden ist, dass autoritäre Zwangsmittel wie Prügelstrafe und andere das Kind diskriminierende Sanktionen nicht hilfreich für eine zur Selbständigkeit orientierte Erziehung ist. Bis 1945 war das Erziehungssystem in Deutschland dadurch geprägt, dass der Erzieher physische Zwangsmaßnahmen androhen und vollstrecken konnte. Aber es hieße das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man nun, wie die Antipädagogen es in Deutschland getan haben, die Erziehung überhaupt verteufelt und jegliches direkte Handeln als repressiv stigmatisiert. Denn ohne Orientierung aufgewachsene Kinder entwickeln sich gerade nicht zu ichstarken, sondern ichschwachen Persönlichkeiten, die zu Süchten aller Art, zu Depressionen oder Aggressionen neigen.

Nach Auffassung von Bernhard Bueb⁴⁹ ist die jetzt von vielen beklagte Bildungsmisere – ausgebrannte Lehrer, gelangweilte Schüler, gleichgültige Eltern - in Deutschland nicht das Ergebnis fehlender Reformen, sondern fehlender Führung. Er fordert ein radikales Umdeken in Bildung und Erziehung und sieht es als Pflicht jedes Erziehers an, Kinder und Jugendliche anzuleiten. Denn ohne Führung geht es weder in der Kindererziehung noch in der Erwachsenenwelt. Zwar erkennen dies immer mehr Vertreter führender Unternehmen, aber im Bereich von Bildung und Erziehung wird noch nicht erkannt, dass die Ausrichtung an bestimmten Tugenden konstitutiv ist für die Heranbildung lebensstüchtiger Menschen.

Bernhard Bueb, renommierter Pädagoge und einer der bekanntesten Kritiker des deutschen Erziehungswesens, appelliert deshalb an Eltern, Lehrer und Schulleiter, ganz bewusst ihre Führungsaufgaben wahrzunehmen. Kinder und Jugendliche brauchen mehr als nur Begleitung. Sie müssen mit Liebe, Vertrauen und Disziplin gefördert und gefordert werden.

⁴⁹ Bernhard Bueb, 1938 geboren, studierte Philosophie und katholische Theologie. Von 1974 bis 2005 leitete er die Internatsschule Schloß Salem. Er ist verheiratet und hat zwei Töchter. Seine erste Buchveröffentlichung "Lob der Disziplin" löste 2006 in Deutschland eine Erziehungsdebatte aus

Das gleiche fordert er für Lehrer: Sie brauchen Führung, um selbstbewußt ihren pädagogischen Auftrag erfüllen zu können.

Die in jüngster Zeit in den Medien und der breiten Öffentlichkeit geführte Diskussion über die Ursachen der Bildungsmisere in Deutschland führt dazu, dass immer mehr Menschen sich wieder darüber bewusst werden, dass Erziehung und Bildung neben der Vermittlung von Wissen, vor allem etwas mit der Orientierung an bestimmten Tugenden etwas zu tun hat. Damit nähert man sich heute wieder der Höhe des bereits in der Antike und im Mittelalter erreichten Reflexionsebene. Gerade dem Christentum als entscheidende Gestalter des Abendlandes kommt deshalb in der jetzigen Situation die Aufgabe zu, wieder diejenigen Ziele in den Mittelpunkt der Erziehung zu stellen, die Jahrhunderte prägend gewesen sind: neben der Orientierung an den vier Kardinaltugenden vor allem die Tugend des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe. Nach dem II. Weltkrieg war es vor allem das Verdienst von Papst Pius XII. die Menschen darauf aufmerksam gemacht zu haben, dass die Zukunft den Glaubenden und nicht den Ungläubigen und Zweiflern gehört, dass die Zukunft den Mutigen, die stark hoffen und handeln, und nicht den Kleinmütigen und Unentschlossenen gehört, dass die Zukunft den Liebenden und nicht den Hassenden gehört.

Zusammenfassung

Nach dem II. Weltkrieg wuchsen in Deutschland viele Kinder ohne Väter auf. Viele Väter waren im Krieg gefallen oder als vermisst gemeldet oder worden oder noch Jahre lang in Kriegsgefangenschaft gewesen. Auch für die wieder zurückgekehrten Väter war es nicht leicht. Denn die nun im Pubertät stehenden Jugendlichen erlebten die sich von ihnen als entfremdet empfundenen Väter nicht als vertrauensvolle Personen, denen man sich in allen Fragen ihres Lebens zuwenden kann, sondern lehnten in der Regel die Inanspruchnahme der väterlichen Autorität ab. Oftmals gab es noch größere Komplikationen, wenn der für tot erklärte Vater plötzlich wieder vor der Tür stand und ein der nach der Neuverheiratung seiner Frau neue Mann öffnete. Die Soziologen untersuchten in den 50iger Jahren die Folgen der „unvollständigen Familien“. Als unvollständig galt eine Familie, deren Vater entweder durch den Tod oder durch eine Toterklärung für die Erziehung der Kinder als Erziehungsfaktor ausfiel. Heute sprechen die Soziologen in bezug auf die Alleinerziehung der Mütter von „Eielfamilien“.

Nachdem das ganze Ausmaß der Zerstörung II. Weltkriegs der Mehrheit der deutschen Bevölkerung bewusst wurde und nachdem in den 60er Jahre das ganze Ausmaß der Vernichtung der Juden in das Bewusstsein der Öffentlichkeit rückte, wurde zunächst im Bereich der Universitäten und dann in der breiten Öffentlichkeit diskutiert, wie man durch eine an Selbstentfaltung des Kindes und der Jugendlichen orientierte Erziehung in den Familien, dem Kindergarten, den Schulen und Hochschulen erreichen kann, dass Werte wie Gehorsam, Fleiß und Pflichterfüllung ihren Wert verlieren. Die Pädagogik in Westdeutschland wollte sich nach 1945 abgrenzen von der Devise, die Hitler für die Erziehung der Jugend ausgegeben hat. „Seid hart wie Kruppstahl, zäh wie Leder und flink wie Windhunde“.

Durch die Studentenbewegung 1968 verbreitete sich das Konzept der antiautoritären Erziehung und gewann in vielen gesellschaftlichen Bereichen in Westdeutschland eine große Resonanz. Orientiert an Jean-Jaques Rousseau und an der Reformpädagogik der 20er Jahre stand nun nicht mehr die Orientierung an Werten wie Gehorsam, genaue Pflichterfüllung und Ausdauer und Zähigkeit, sondern Selbstentfaltung der in jedem Menschen seit der Kindheit

angelegten Fähigkeiten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Die radikalste Konsequenz zogen die Vertreter der Antipädagogik. Sie lehnten jede Form der Erziehung überhaupt als repressiv ab. Sie betrachteten die Abwesenheit jeder Erziehungsmaßnahme als Voraussetzung für die Entfaltung der in jedem Kind schlummernden Kräfte und Fähigkeiten. Im Unterschied zu dieser Antipädagogik beharrten die Vertreter der demokratisch-emanzipatorische Erziehung darauf, dass sehr wohl auf Erziehung ankomme, allerdings auf die Erziehung der heranwachsenden Kinder zu bestimmten Werten wie Toleranz und gegenseitiger Respekt. Ende der 90er Jahre kam dann mehr und mehr die Auswirkung der vaterlosen Gesellschaft in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit, auf die bereits Alexander Mitscherlich in den 60iger Jahren hinwies. Mitte der 90er Jahre machte das Buch über die vaterlose Gesellschaft von Matthias Mattusek der Öffentlichkeit bewusst, dass der Abbau der väterlichen Autorität in Familie, Betrieb, Universität, Kirche negative gesellschaftliche Folgen hat. Vor allem für die Knaben hat die vaterlose Erziehung negative Folge. Die heranwachsenden Jugendlichen sind in der Regel instabiler, aggressiver und bleiben in den schulischen Leistungen immer mehr gegenüber den jungen Mädchen zurück. Der Ruf nach dem Vater als einer natürlichen Autorität wurde seitdem immer lauter. Heute sind wieder manche Pädagogen davon überzeugt, dass für die Herausbildung eines festen Charakters und für die Entwicklung lebensstüchtiger Menschen eine starke Persönlichkeit erforderlich ist, was im Fall der Familie der Vater ist bzw. sein sollte. Sogar der Ruf nach getrennten Jungen- und Mädchenschulen – gerade in der Zeit der Pubertät – wird nach der überall in Deutschland eingeführten Koedukation wieder diskutiert, da man feststellte, dass Jungen und Mädchen sich intellektuell und charakterlich positiver entwickeln, wenn sie getrennt unterrichtet werden.

Nach Auffassung der Psychoanalytiker verhindert der Einfluss der Eltern – vor allem des Vaters – die harmonische Persönlichkeit. Nach Freud resultieren alle inneren Konflikte und alle psychischen Störungen von der väterlichen Autorität. Alle Versuche, den Einfluss der Eltern einzudämmen, führten aber nicht zu dem erwarteten Erfolg. Bereits die Tochter Freuds, Anna Freud, musste deprimierend feststellen, dass durch das Schwenden der elterlichen Strenge die Gewissensangst und die Angst vor der eigenen Triebstärke gewachsen sind.⁵⁰ Dass die psychoanalytische Pädagogik hinter ihren anfänglich gesteckten Zielen zurückbleibt, hat Ermanno Pavesi in seinem Aufsatz „Die Krise der Familie und die Ideologie vom ‚Tod des Vaters‘“⁵¹, deutlich gemacht. Die antiautoritär aufgewachsenen Kinder sind zwar anders als die früherer Generationen, aber sie sind nicht frei von Angst und Konflikten, wie die Psychoanalytiker hofften. Die antiautoritäre Erziehung beugt nicht Neurosen vor und führt nicht zur Bildung freier, selbstverantwortlich ihr Leben bestimmenden Persönlichkeiten. Durch die Verfehlung des angestrebten Ziels ist die Gültigkeit der von der psychoanalytischen Theorie abgeleiteten Hypothesen in Frage gestellt worden. Es hat sich heute allgemein die Erkenntnis durchgesetzt, dass die fehlende Identifikation mit den Eltern die Bildung der individuellen Identität verhindert. Nur eine angemessene Beziehung zu den Eltern ermöglicht die Findung eines psychischen Gleichgewichts der heranwachsenden Jugendlichen und zur Identifikation mit einer bestimmten Rolle innerhalb der Gesellschaft. Die antiautoritäre Erziehung begünstigt die Übernahme der Rolle des ewigen Jugendlichseinwollens und verhindert die Übernahme der Mutter- bzw. Vaterrolle. Der Psychoanalytiker Erich Fromm und der Philosoph Herbert Marcuse glaubten im Sinne eines naiven Narzissmus, dass mit der Rückkehr zur Kindheit das Endziel des Sozialismus und der Revolution erreicht werden könne. Das hat sich als ein falscher Traum erwiesen, von dem nach dem Zusammenbruch des Kommunismus viele ernüchtert erwacht sind. Viele antiautoritär erzogene Kinder und

⁵⁰ vgl. Anna Freud, Wege und Irrwege der Kinderentwicklung, in: Die Schriften der Anna Freud, Bd. VIII (1965), Stuttgart 1971, 2128.

⁵¹ Ermanno Pavesi, Die Krise der Familie und die Ideologie vom ‚Tod des Vaters‘, in: Tadeusz Guz (Hrsg.), Das Naturrecht und Europa, Frankfurt a. M., 201 219.

Jugendliche haben das Gefühl tiefer Enttäuschung, da sie nicht zu fundierten Überzeugungen und ein Zentrum in sich selbst gefunden haben. Sie neigen als Erwachsene zu Verbitterung, Apathie, Fanatismus und Zerstörung.

Ermanno Pavesi kommt zum Abschluss seiner Überlegungen zur Krise der Familie zu dem Ergebnis, dass sich auf dem Weg einer vermeintlichen Selbstverwirklichung sich der moderne Mensch allmählich von den Autoritätspersonen emanzipiert hat, die seine Autonomie einschränken:

„Theologie des Todes Gottes, Anonymisierung oder Kollektivierung der Produktionsmittel und Ablehnung der Autorität sowohl in der Politik wie auch innerhalb der Familie sind verschiedene Aspekte dieses Prozesses. Mit dem Abbruch oder mindestens mit der Redimensionierung solcher Bindungen hat sich der Mensch die eigenen Wurzeln ausgerissen: er hat die Freiheit gesucht und er hat sich entwurzelt gefunden. Mit der Tötung des Vaters“ ist der Mensch nicht Übermensch, sondern Waise geworden.“⁵²

Der Prozess der ‚Tötung des Vaters‘ begann mit der Köpfung des Königs während der französischen Revolution und endete mit der verantwortungslosen Propagierung der Antipädagogik, Kinder nicht zu erziehen, sondern ohne erzieherischen Einfluss aufwachsen zu lassen. Eine künftige Pädagogik müsste nach dieser Erfahrung wieder an die Erkenntnisse der Antike anknüpfen. Nur wenn die Entwicklung zur Reife und Tugendhaftigkeit oberstes Ziel der Erziehung ist, kann es gelingen, verantwortungsbewusste, leistungsbereite und tüchtige Menschen heranzubilden.

Abstract

After World-War II many children in Germany grew up without fathers. Many fathers had fallen in the war or were reported missing or had been prisoners of war for years. But things were not easy for fathers even after they returned home. The adolescents who were in puberty at that time did not come to see in their fathers who had become strangers to them persons of confidence who could be taken to be open for them in all the problems of their lives. They, instead, refused to make use of any kind of paternal authority. Very often there were even more serious problems in case that the father who had been declared dead was suddenly standing in front of the door being opened by some man who turned out to be the husband of the mother after her second marriage.

Sociologists examined, during the fifties, the consequences of these „incomplete families“. Families were defined to be „incomplete“, if no father existed as an educational agent – be it by reason of death or declaration to be dead. Today sociologists speak of „one-parent-families“ with respect to mothers who bring up their children alone. In the sixties the majority of the German people and the German public became aware of the whole scale of destruction during World-War II and, in particular, the whole scale of the elimination of Jewish people. Therefore the discussion came up, first within the academic areas of the universities and then in the general public, how it can be achieved that moral values like obedience, diligence and fulfilment of one’s duty will lose their validity through a kind of education oriented by the idea of self-development of children and adolescents in families, nurseries, schools, and universities. Education in Germany after 1945 wanted to dissociate itself from the slogan Hitler had proclaimed for the education of the German youth: „to be as hard as ‚Kruppsteel‘, as tough as leather and as fast as greyhounds“.

⁵² Ermanno Pavesi, Die Krise der Familie und die Ideologie vom ‚Tod des Vaters‘, in: Tadeusz Guz (Hrsg.), Das Naturrecht und Europa, Frankfurt a. M., 219.

It was through the students' revolte of 1968 that the concept of anti-authoritarian education started to spread, winning large-scale resonance in many areas of the Western German society. With Jean-Jacques Rousseau and the reformist concept of education during the twenties in mind the focus now became to be laid no longer on values like obedience, the strict fulfilment of one's duty, tenacity and toughness, but on the self-development of all the abilities every human being is endowed with from childhood. The most radical consequences were drawn by the advocates of „anti-pedagogics“ (anti-education). They rejected every kind of education whatsoever as being repressiv in itself. They considered the absence of every possible educational measure to be the prerequisite for the development of all the capacities and strengths lying latent in every single child. In clear contrast to the concept of anti-education the advocates of the idea of democratic-emancipatory education insisted on education to be duly relevant for adolescent children with values like tolerance and mutual regard for each other as educational guidelines.

At the end of the nineties the consequences of a fatherless society increasingly became the centre of attention, something which had already been pointed out by Alexander Mitscherlich during the sixties. In the mid-nineties the book by Matthias Mattusek on the „fatherless society“ contributed to the fact that the German public became aware of the negative social consequences of the abandonment of any paternal authority in the family, the economy, the university and the church. It is particularly for the male youngsters that any kind of fatherless education has these negative consequences. These adolescents are, in general, unstable, more aggressive and increasingly tend to fall behind younger girls in their school performance. The call for the father as a natural authority has, since that time, become to be heard increasingly louder. Today some educationlists are again convinced of the fact that the strong personality of the educator is necessary for the development of a child's firm character and his ability to be an adult person fit for life. In a family it is the father who is or should be this person. Even the call for separate schools for boys and girls – in particular during the time of puberty – is being discussed again after coeducation had been established everywhere in Germany. The reason is that it has been found out that boys and girls will develop better intellectually and with respect to their moral character if they are taught at school in separate groups.

Literaturverzeichnis

Bauer, Andreas, Antipädagogik. Pro und Kontra des Für und Wider. Eine offene Diskussion zu grundsätzlichen Maximen. In: ZPE 74 (2006).

Blankenhorn D., Fatherless America, New York 1996.

Blankenhorn D.; Fatherless America. Confronting Our Most Urging Social Problem. NY 1996.

Bommes, M., Guter, J., Wolff-Jontofsohn U., Demokratieerziehung in der Praxis. Eine

Bueb, Bernhard, Lob der Disziplin – Eine Streitschrift. List, Berlin 2006.

Bueb, Bernhard, Nur strenge Eltern sind gute Eltern : Erziehungsserie. In: BILD. 11.–15. September 2006 (Teil 1, Teil 2, Teil 3, Teil 4, Teil 5).

Bueb, Bernhard, Von der Pflicht zu Führen. Neun Gebote der Bildung, Berlin 2008

Brumlik, Micha, Demokratische Erziehung. In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2004.

Burk, K., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H., (Hrsg.): Kinder beteiligen - Demokratie lernen?. Grundschulverband, Frankfurt am Main 2003.

Burk, K., Speck-Hamdan, A., Wedekind, H., (Hrsg.): Kinder beteiligen - Demokratie lernen?. Grundschulverband, Frankfurt am Main 2003.

Büttner, C., Meyer, B., (Hrsg.): Lernprogramm Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen politischer Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Juventa, Weinheim, München 2000.

Dewey, John, Die Öffentlichkeit und ihre Probleme,

Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Taschenbuch-Ausgabe, Beltz, Weinheim 2000.

Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Taschenbuch-Ausgabe, Weinheim 2000.

Dewey, John, Education and Democracy, Chicago 1916.

Diendorfer, Gertraud/Steininger, Sigrid (Hg.): Demokratie-Bildung in Europa. Herausforderungen für Österreich. Bestandsaufnahme, Praxis, Perspektiven. Schwalbach/Taunus, 2006.

Diesterweg, Ausgewählte Schriften, hrsg. von E. Langeberg 4 Bde. 1876 – 78.

Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, Essen 1850/51.

Einsiedler, W., Von Erziehungs- und Unterrichtsstilen zur Unterrichtsqualität. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule (S. 109-128). Opladen, 2000.

Ekkehard von Braunmühl, Böhm, Annette, Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden. Leipzig 1994.

Ekkehard von Braunmühl: Antipädagogik. (1975). Neuauflage: Leipzig 2006.

Ekkehard von Braunmühl: Zeit für Kinder (1978). Neuauflage: Leipzig 2006.

Ekkehard von Braunmühl: Zur Vernunft kommen. Weinheim 1990.

Evaluation des Programms MITEINANDER - ERFAHRUNGEN MIT BETZAVTA, Abschlussbericht, Dezember 2002. Landesschülervertretung Bayern für mehr Demokratie an deutschen Schulen der Kongress BASIS'07 für mehr Demokratie an deutschen Schulen

Firestone, S., Frauenbefreiung und sexuelle Revolution, Frankfurt 1975.

Franken, Lia, Mutter ist die Allerbeste, Düsseldorf 1994.

Franz M., in: „Psychologie heute“, 3/2004.

Freud, Anna, Infants Without Families. The Case For And Against Residential Nurseries, NY.

Freud, Anna, Wege und Irrwege der Kinderentwicklung, in: Die Schriften der Anna Freud, Bd. VIII (1965), Stuttgart 1971.

Fromm, Erich, Haben oder Sein, München (DTV) 1976.

Gill, Christopher, Personality in Greek Epic, Tragedy and Philosophy, Oxford 1996

Glen H. Elder: Structural variations in the child rearing relationship. In: Sociometry 25 (1962).

Großkopff, Rudolf, Alfred Lichtwark, Hamburg 2002.

Hassenstein, Bernhard: Die Verhaltensbiologie des Kindes – 6. Auflage – Münster, 2007.

Hauke, Manfred, Die Problematik um das Frauenpriestertum vor dem Hintergrund der Schöpfungs- und Erlösungsordnung, Paderborn 1982.

Hentig, Heinrich von, Die Sache und die Demokratie, Frankfurt am Main 1975.

Hentig, Heinrich von, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.

Hentig, Heinrich von, Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen, München 1993.

Kerschsteiner, Georg, Kerschsteiner-Fernau, Gabriele, Georg Kerschsteiner und die Revolution der Bildung, München/Düsseldorf 1959.

Kuby, Gabriele, Die Gender-Revolution – Relativismus in Aktion, Kisslegg 2006.

Litt, Theodor, Führen und Wachsen lassen, Stuttgart 1952.

Litt, Theodor, Möglichkeit und Grenzen der Pädagogik, Leipzig 1926

Litt, Theodor, Wissen – Bildung – Weltanschauung, Leipzig/Berlin 1928.

Mattussek, Matthias, Die vaterlose Gesellschaft. Überfällige Anmerkungen zum Geschlechterkampf, Hamburg 1998.

Messner, Johannes, Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik, Innsbruck – Wien 1950.

Mitscherlich, Alexander, Auf dem Weg der vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, (1963), Weinheim 2003.

Mitscherlich, Alexander, Auf dem Weg der vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie, München 1963.

Neill, Alexander, Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Hamburg Reinbek 1998.

Netzwerk für Demokratie und Courage: Für Demokratie Courage zeigen (Arbeitsmappe). Selbstverlag: DGB-Landesbezirk Sachsen, Dresden o. J. 2000.

Nohl, Hermann, Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenlehre, (1938), 3. Auflage Frankfurt a. M., 1967.

Nohl, Hermann, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 1935, 5. Auflage Frankfurt a. M. 1961.

Pavesi, Ermanno, Die Krise der Familie und die Ideologie vom ‚Tod des Vaters‘, in: Tadeusz Guz (Hrsg.), Das Naturrecht und Europa, Frankfurt a. M. u.a. 2007.

Richter, D., (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-lernen in der Grundschule. Schriftenreihe Band 570. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007.

Rojzman, C., der Haß, die Angst und die Demokratie, München 1997.

Scherb, Werteeziehung und pluralistische Demokratie. Politikdidaktische Annäherungen an ein pädagogisches Konzept für die öffentliche Schule, Frankfurt a. M. u. a, 2004.

Schroedter, Thomas: Antiautoritäre Pädagogik. Zur Geschichte und Wiederaneignung eines verfemten Begriffes, Berlin 2007.

Sefa, G. J., Dei: Antiracism Education. Theory and Practice, Halifax 1996.

Spranger, Eduard, Pestalozzis Denkformen, Stuttgart 1947

Spranger, Eduard, Kultur und Erziehung, Leipzig 1919.

Vonholdt, Christl Ruth (Ed.), Striving for Gender Identity: Homosexuals and Christian Counseling. A workbook for the Church. Reichelsheim 1996 (Selbstverlag).

Vonholdt, Christl Ruth (Hrsg.), Verwundete Weiblichkeit. Homosexuell empfindende Frauen verstehen. Gießen 2005.

Vonholdt, Christl Ruth, Besier, Gerhard, Klenk, Hermann, Christliche Hoffnung, Weltoffenheit, Gemeinsames Leben. Gelbe Mammuts auf dem Berg. Festschrift für Horst-Klaus Hofmann, Gießen 1998.

Vonholdt, Christl Ruth, Eine Frage des Menschenbildes – Warum Homosexualität Sünde ist. In: Zeitzeichen 6 (2005).

Vonholdt, Christl Ruth, Laun, Andreas, Geis, Norbert et al. (Hrsg.): Homo-Ehe. Nein zum Ja-Wort aus christlicher Sicht. Zisterzienserkonvent Langwaden, 2001.

Wald, Berthold, Substantialität und Personalität. Philosophie der Person in Antike und Mittelalter, Paderborn 2005.

Wehle, Gerhard, Bibliographie Georg Kerschensteiner, alle im Druck erschienen Schriften, Reden und nachgelassenen Manuskripte, Opladen 1987.