Die Zukunft der Kindheit und die Emanzipation der Frau

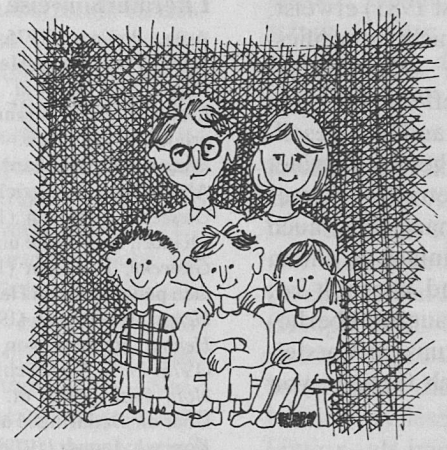
Kommt nach der «vaterlosen Gesellschaft» (Mitscherlich) auch noch die «mutterlose»? Es hat keinen Zweck, über Scheidungsraten und berufstätige Mütter zu klagen, meint WALTER HERZOG (Zürich). Weil die Emanzipationsbewegung der Frau berechtigt und definitiv sei, könne nur eine neue, gleichwertige Teilung von Arbeit und Erziehung den Fortbestand einer pädagogischen Kindheit sichern. Und hier liege eine politische Herausforderung für die Lehrerschaft, wenn diese ihre Zukunft nicht in einer blossen Bewahrungsanstalt sehen wolle.

Nachformung der Alten oder Träger der Zukunftshoffnung?

In den letzten Jahrzehnten ist uns bewusst geworden, dass die Kindheit nichts Selbstverständliches ist, sondern etwas, das es zu «entdecken» oder gar zu «erfinden» galt. Die Kindheit ist ein Ergebnis der Verzeitlichung und Dynamisierung unserer modernen Lebenswelt. In traditionalen Gesellschaften besteht das Erwachsenwerden darin, den Alten gleich zu werden. Die Erziehung ist keine Hinführung des Menschen zu «sich selbst», sondern seine Formung zu einem sozialen Typus, dessen Schablone in der Reihe der Ahnen vorgegeben ist. Margaret Mead sprach von «postfigurativen» Kulturen, deren Zukunft weitgehend der Vergangenheit entspricht. In «postfigurativen» Kulturen sind die Kinder weder Träger des Neuen noch Zeichen der Hoffnung, denn das «goldene Zeitalter» liegt am *Anfang* der Geschichte, nicht an ihrem Ende. Das Aufwachsen der Kinder steht unter dem Diktat der unangefochtenen Autorität der Erwachsenen.

Erst in einer «konfigurativen» Kultur bekommt die Kindheit einen eigenständigen Wert. Im Rahmen der christlichen Heilserwartung und deren Säkularisierung zu Beginn der Neuzeit erscheinen die Kinder nicht mehr als eine potentielle Bedrohung der fragilen «Ordnung der Dinge», sondern als Chance der Erneuerung der Menschheit. Sie werden zum Lichtblick einer Gesellschaft, die daran glaubt, sich *verbessern* zu können. Auch wenn die Menschen aus dem Paradies vertrieben wurden, so brauchen sie der «guten alten Zeit» nicht nachzutrauern. Vielmehr vermögen sie ihre Verfehlung wiedergutzumachen und in einer Bewegung des *Fortschritts* – quasi auf einer «Reise um die Welt» – das Paradies durch seinen Hintereingang wieder zu betreten. Die beginnende Neuzeit wird geradezu überwältigt von der nomadischen Stimmung des Aufbruchs in die utopischen Horizonte eines besseren Lebens. Im offenen Horizont der Zukunft werden die Kinder zu Hoffnungsträgern der Erwachsenen. Wem das «goldene Zeitalter» erst bevorsteht, der erwartet von den Kindern nicht mehr, dass sie zu Kopien der Vergangenheit werden. Vielmehr sollen sie es besser haben, da sie dem Ideal der Perfektionierung der Menschheit bereits etwas näher sind.

Die «Entdeckung» der Kindheit ist die Entdeckung der *Zukunft* des Menschen. Sie ist die Entdeckung von Erwachsenen, die sich aus einer statischen Welt befreit haben und an die Möglichkeit der Beeinflussung ihres Schicksals glauben. Der moderne Mensch ist der *schaffende* Mensch: homo faber und homo laborans. Auch die neuzeitliche Pädagogik entstand aus der Idee der Einwirkung auf den Menschen.



Durch erzieherisches und unterrichtliches Handeln soll der Mensch besser «gemacht» werden, als er es sich selbst überlassen würde. Die Kindheit ist gerade deshalb nicht selbstverständlich, weil sie einer Erziehung zugeordnet ist, die von einem *Willen* getragen wird: dem Willen der Erwachsenen, Kinder dem Ideal des Menschseins entgegenzuführen. Wo dieses Ideal verblasst, da wird die Erziehung brüchig, die Kindheit erodiert, und das Verhältnis der Generationen zerfällt.

«Kindheit» als Spiegel des Zeitgefühls

Wenn die Erwachsenen Angst vor ihrer Zukunft bekommen, dann gewinnt die Vergangenheit eine neue Macht über ihr Leben. Weicht die Hoffnung auf kommendes Glück der Vision vom nahenden Untergang, dann verdüstert sich die Zukunft der Menschheit, und die Kindheit geht verloren. Das «Ende der Erziehung» (Giesecke) kündigt sich an, und die pädagogische Bewegung verabschiedet sich «ins Gedächtnis» (Wünsche). Die «gute alte Zeit» lebt wieder auf und legitimiert die Auferweckung einer Erziehung der *Indoktrination*. Wem dieser «Mut zur Erziehung» fehlt, der flieht in die Spontaneität des Augenblicks. Im Hier und Jetzt *reagiert* er auf die «Bedürfnisse» der Kinder. Im Gegensatz zur Vergangenheit, die eine Autorität der Erwachsenen begründet, führt die Gegenwart zur *Autorität der Kinder*. Wer sich weder an der Zukunft noch an der Vergangenheit zu orientieren vermag, der vermutet in den Kindern etwas, woraus er «die Möglichkeit gewinnt, seine individuellen und sozialen Probleme zu lösen», wie es bei Maria Montessori heisst. Die Worte der Kinder werden zu den Orakeln postmoderner Erwachsener, deren Selbstvertrauen in der Angst vor den Folgen des eigenen Tuns erstorben ist.

Doch ist es so schlimm? Ist das «Jahrhundert des Kindes», als das Ellen Key unser Jahrhundert ausgerufen hat, bereits zum historischen Ereignis geworden, über das wir aus derselben Distanz sprechen müssen wie über die Eroberung von Troja, den Dreissigjährigen Krieg oder die Entdeckung Amerikas? Zeiten der Veränderung sind unsichere Zeiten für Propheten. Einer «Wendezeit» lässt sich schwer ansehen, wohin es geht. Und noch ist nicht klar, ob die pädagogische Bewegung der Neuzeit ihr Ende erreicht hat oder ob sie sich lediglich erneuert. Wenn der Mensch nicht einfach das Opfer seiner Umstände ist, sondern Mitgestalter seiner Welt, dann muss eine «Wendezeit» sein Selbstverständnis herausfordern. Die Frage, wohin es mit uns geht und worin das Schicksal der pädagogischen Kindheit liegt, ist auch abhängig davon, was wir *wollen* und wofür

Illustrationen: Hermenegild Heuberger

wir uns *entscheiden*. Ich meine, dass wir uns, gerade als Lehrer und Erzieher, engagieren müssen, um die «Wende» zu beeinflussen, die unsere Zeit nehmen soll. Es gibt eine politische Verantwortung des Lehrerberufs, die jenseits der Parteipolitik liegt und die die Gestaltung unserer Lebenswelt im Blick auf das Schicksal der Kinder betrifft.

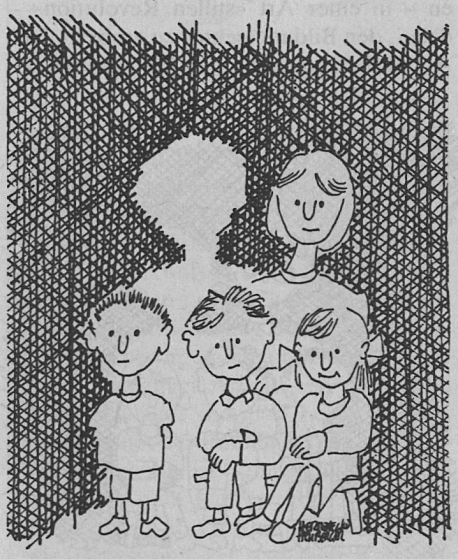
Erziehen heisst Interesse an der jüngeren Generation haben

Kindheit als pädagogische Kindheit ist auf Zukunft gerichtete Kindheit. Erziehung gibt es nur dort, wo der Horizont der Zeit offen bleibt. Das Erziehen und das Unterrichten sind *optimistische* Tätigkeiten. Wer von Endzeitstimmungen bedrückt wird, ist für den Umgang mit Kindern ungeeignet. Die Erziehung setzt ein Interesse und einen Willen der älteren gegenüber der jüngeren Generation voraus, ein Wille, der nicht blind, sondern an der «Individuallage» des Kindes orientiert ist. Erziehung basiert auf Liebe und Verständnis. Sie ist erklärend und argumentierend. Sie ist aber auch fordernd und kontrollierend. Und sie ist all dies in Empfindsamkeit gegenüber dem Entwicklungsstand des Kindes. Erziehung basiert auf dem *respektvollen Engagement* am Erwachsenwerden von Kindern. Was wir brauchen, soll uns die Kindheit erhalten bleiben, sind Erwachsene, die sich für Kinder *interessieren* und sich mit ihnen *auseinandersetzen*, damit sie in unsere Welt *eingeführt* werden.

Diese an Kindern interessierten und engagierten Erwachsenen scheinen seltener zu werden. Nicht dass die *Lehrer* ihrem Beruf untreu würden. Den *Eltern* aber scheint das Wohl der Kinder nicht mehr unter allen Umständen das höchste Gut zu sein. Dies nicht als Folge eines persönlichen Versagens, sondern als Auswirkung von Veränderungen, die die traditionelle Familie und das Zusammenleben der Geschlechter betreffen. Pädagogische Kindheit ist zwar in erster Linie schulische Kindheit, doch die «Schulreife» wird in den Familien vorbereitet. Die Veränderungen im Bereich der Familie verdienen daher gerade aus der Sicht des Lehrers die ihnen gebührende Aufmerksamkeit.

Kindheit in der bürgerlichen Familie

Die Idee «Familie» ist untrennbar von der Idee «Kindheit». Die moderne, bürgerliche Familie hat sich geradezu um das Kind herum organisiert. Sie bildete sich in Abgrenzung zur politischen Sphäre des Staates und zur ökonomischen Welt der Arbeit. «Privat» und «öffentlich» waren nicht nur Attribute von Institutionen (Familie vs. Staat), sondern trennten auch Geschlechtsrollen. Während der Mann und Vater die Aussenbeziehungen der Familie repräsentierte, verwaltete die Frau und Mutter den Binnenraum des Haushalts. In der Dynamik der intimen Beziehungen der familiären Gemeinschaft erfolgte die Vorbereitung des Kindes auf die Schule. Die Befreiung aus der frühen Symbiose mit der Mutter brachte dem Kind jene Autonomie, der es zur Erlangung der «Schulmündigkeit» bedurfte. Im dramatischen Szenario Freuds identifizierte sich der Knabe mit dem Vater und begehrte die Mutter. Als Rivale des Vaters erstarkte er in seinem «Ich», während ihm die erfolgreiche Überwindung des ödipalen Konflikts zur moralischen Instanz des «Über-Ichs» verhalf. Freud ist es nie gelungen, die frühkindliche Entwicklung des Mädchens ähnlich prägnant zu analysieren. In der Folge erschien ihm die weibliche Entwicklung weniger individuiert als die Entwicklung des Mannes. «Ich» und «Über-Ich» der Frauen schienen ihm schwächer zu sein als jene der Männer. Doch damit ist er der Realität der bürgerlichen Familie näher gekommen als er wohl selbst vermutete.



Denn, um seine Rolle als Repräsentant der gesellschaftlichen und politischen Öffentlichkeit wahrzunehmen, musste der Mann eine starke Persönlichkeit sein, währenddem die Frau, die in der diffusen Intimität des familiären Raumes verblieb, nur wenig Individualität benötigte. Wenn daher die Mädchen abhängiger, stärker auf andere bezogen, unselbständiger, emotionaler und mit wenig Sinn für Gerechtigkeit waren, dann als Folge einer familiären Erziehung, die auf eine politische und ökonomische Welt ausgerichtet war, die von den Männern dominiert wurde. Gestützt von der Ideologie der «natürlichen Bestimmung» von Mann und Frau, die meist auch von den Schulen übernommen wurde, machte sich die bürgerliche Familie zur Reproduktionsstätte ihrer selbst.

Der Wandel zur «vaterlosen Gesellschaft»

Es wäre falsch zu behaupten, die Familie hätte jemals uneingeschränkt in diesem Sinne funktioniert. Trotzdem bildete die bürgerliche Familie den Prototyp einer pädagogischen Institution, die heute immer mehr im Zerfall begriffen ist. Zunächst waren es die Väter, die ihre Rolle im ödipalen Drama nicht mehr spielen wollten. In dem Masse, wie die Berufstätigkeit zur blossen Beschäftigung wurde, verlor die Arbeit an Bedeutung als Identifikationsmoment der väterlichen Identität. Und in dem Masse, wie die politische Öffentlichkeit immer mehr von Kriterien des Privaten durchdrungen wurde, verloren die Väter vollends ihre repräsentative Funktion gegenüber dem ausserfamiliären Leben. Die Erosion der Arbeit und der Zerfall der Öffentlichkeit rüttelten an den Grundpfeilern der bürgerlichen Familie. Die «antiautoritäre» Bewegung der sechziger Jahre mochte das Ihre dazu beigetragen haben, um das Prestige und die Autorität der Väter zu untergraben. Die Folge war ein «Erlöschen des Vaterbildes» und das Dämmern einer «vaterlosen Gesellschaft», wie es Alexander Mitscherlich nannte. Noch waren die Väter nicht *physisch* abwesend, doch fehlte ihnen der äussere Halt, um ihre Rolle im ödipalen Drama noch glaubhaft zu spielen. Das Aufwachsen der Kinder erfolgte immer mehr in der alleinigen Auseinandersetzung mit den *Müttern*. Entweder verblieben die Kinder im symbiotischen Geflecht ihrer frühen Mütterbindung und wurden zu übersensiblen, mimosenhaften und motivationslosen Narzissen. Oder ihre Entwicklung erfolgte in der oppositionellen Abgrenzung von der Mutter, wobei eine positive Identifikation mit dem eigenen Geschlecht ebenfalls nicht zustande kam. Entsprach der erste Weg weitgehend dem Schicksal der Mädchen, war der zweite Weg vorwiegend jener der Knaben. Die Knaben der «vaterlosen Gesellschaft» finden zu einer Geschlechtsidentität, die nicht in ihnen selbst, sondern in der Degradierung und Verleugnung des Weiblichen wurzelt. Die Folge ist eine Identifikation mit einer *phantasierten* Männlichkeit, für die das Angebot an aggressivem Heldentum und monomaner Sexualität in den Massenmedien und Videoshops reichlich Nahrung bietet. Während die Mädchen in der Bindung an die Mütter und über die Identifizierung mit dem Weiblichen zu sich finden, erfolgt die Selbstfindung der Knaben in Opposition zum Weiblichen. So hat die «vaterlose Gesellschaft» zwei Typen von Menschen zur Folge: in-sich-abgeschlossene Egoisten (Männer) und für-andere-offene Altruisten (Frauen). Wir scheinen dort angekommen zu sein, wo uns Nietzsche schon vor Jahren gesehen hat. In seinem bitterbösen Zynismus

schreibt er über das Verhältnis von Mann und Frau: «Das Glück des Mannes heisst: ich will. Das Glück des Weibes heisst: er will.»

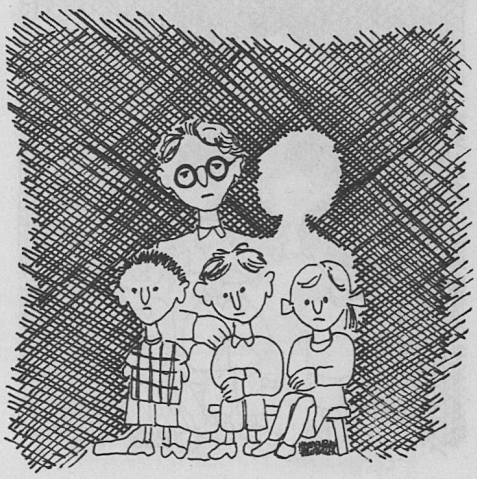
Auf dem Weg zur «mutterlosen Gesellschaft»?

Erneut will ich nicht behaupten, die Familien der «vaterlosen Gesellschaft» entsprächen in jedem Fall der vorausgegangenen Skizze. Jedoch passen sowohl die Klagen über eine demotivierte, mit sich selbst beschäftigte Generation von Jugendlichen als auch die bedrohlichen Meldungen über die Faszination der Videogewalt bei Knaben in das Bild der von den Vätern «verlassenen» Familie. Selbst wenn in den meisten Familien die Väter ihre erzieherische Aufgabe tadellos erfüllen sollten, kann es uns nicht gleichgültig sein, was in den «abweichenden» Fällen geschieht, vor allem dann nicht, wenn wir beobachten müssen, wie die *psychische* Abwesenheit der Väter zunehmend deren *physischer* Abwesenheit weicht. Während die Scheidungsrate in der Schweiz mittlerweile rund ein Viertel aller Ehen betrifft, ist sie in den USA bereits auf die Hälfte angestiegen. Zwar ist auch die Quote der Wiederverheiratung relativ hoch, doch verbringen gegenwärtig weit über zehn Millionen amerikanischer Kinder einen Teil ihrer Kindheit mit ihren «alleinerziehenden» Müttern – denn nach wie vor werden Scheidungskinder vorwiegend den Müttern zugesprochen. Es besteht kein Grund anzunehmen, dass die Entwicklung in der Schweiz eine andere Richtung nehmen wird. Nun sind die alleinstehenden Mütter in den wenigsten Fällen mit den Müttern der traditionellen bürgerlichen Familie vergleichbar. Denn zumeist sind sie *berufstätig* und damit nicht auf den Binnenraum der Familie fixiert. Ihre Berufstätigkeit – auch jene der Mütter aus niederen sozialen Schichten – erfolgt zwar in erster Linie aus existentieller Notwendigkeit, doch gibt es andere Frauen, die nicht aus ökonomischen Gründen, sondern unter dem Anspruch auf Gleichstellung mit den Männern in die Arbeitswelt drängen. So scheint sich die Familie immer mehr zu entleeren. Das Problem der «Vaterlosigkeit» unserer Gesellschaft wird verschärft durch das drohende Problem ihrer «Mutterlosigkeit». Damit sind unsere Ausführungen an einem Punkt angelangt, der noch von den wenigsten Pädagogen wirklich verstanden wird.

Die Emanzipationsbewegung der Frauen ist definitiv

Frauen, die arbeiten wollen, sind weder eine kurzfristige Modeerscheinung noch ein Phänomen der Postmoderne. Vielmehr geht es um einen *Modernisierungsschub,* der zum Abbau eines der letzten feudalen Überreste unserer Zeit führen wird: der Zuschreibung von Lebenschancen aufgrund des Geschlechts. Auch die Frauen erstreben den Zustand der Modernität und wollen unter dem Aspekt gesellschaftlich anerkannter Leistung beurteilt werden. Darin liegt ihr Anspruch auf *Gleichheit* und *Gleichstellung* mit den Männern. Wollen wir unsere Modernität nicht verleugnen, können wir schwerlich dagegen sein. Gerade als Pädagogen können wir es nicht, denn auch Erziehung und Unterricht sind moderne Phänomene, genauso wie Kindheit und Familie.

Weil die Emanzipationsbewegung der Frauen mit den Grundprinzipien der Moderne übereinstimmt, wird sie erfolgreich sein – solange jedenfalls, als wir im Horizont unserer neuzeitlichen Überzeugungen bleiben. Es gibt kein rationales Argument, den Frauen die Gleichstellung mit den Männern zu verweigern. Selbstverständlich bedarf der Begriff der «Gleichstellung» der *Interpretation,* jedoch ist nicht zu erwarten, dass uns diese Interpretation zu prämodernen Rollenstrukturen zurückführen wird. Bereits sind die Frauen – in einer Art «stillen Revolution» – dabei, den Bildungssektor zu erobern. Der Anteil der Frauen an den Maturanden beträgt gesamtschweizerisch mittlerweile rund 45%, jener, die ein Studium an einer Hochschule beginnen, 40% und jener, die ihr Hochschulstudium mit einem Diplom abschliessen, rund 33%. Bildung war noch immer ein sicherer Beweggrund für einen Bewusstseinswandel. Es wäre widersinnig, annehmen zu wollen, die Frauen, die über eine immer bessere Bildung verfügen, würden freiwillig vom Arbeitsmarkt fernbleiben oder könnten (von den Männern) davon ferngehalten werden. Schliesslich ist Bildung auch eine Art Investition, von der wir erwarten, dass sie sich auch in einer Berufstätigkeit «bezahlt» macht. Die Gleichheitserwartungen der Frauen werden daher mit wachsender Bildung steigen. Auch die drohende Verknappung der Arbeit wird kein Anlass sein können, um traditionelle Rollenmuster zu restaurieren. Eher wird sie eine Verschärfung des «Geschlechterkampfes» zur Folge haben.



Die Schwierigkeiten des Kindseins heute scheinen genau hier zu liegen: Die Unsicherheit einer «Wendezeit», in der die Erwachsenen nicht recht wissen, wie es weitergehen soll und wohin es gehen wird, addieren sich zur Entstrukturierung der Familie als gesellschaftlicher «Agentur» der Früherziehung, bei der sich die Väter bereits davongestohlen haben und die Mütter nicht mehr mitmachen wollen. Das angekündigte «Verschwinden der Kindheit» und das drohende «Ende der Erziehung» sind daher keineswegs unvermeidlich. Es liegt in unseren Händen, die Auflösung der pädagogischen Kindheit zu verhindern. Allerdings können wir dies nur, wenn wir dem politischen Problem, vor dem wir stehen, nicht ausweichen. Das Problem besteht darin, dass mit der pädagogischen Kindheit und der Emanzipation der Frau zwei *gleichermassen moderne* Bewegungen aufeinanderstossen. Folgt die Modernität der Kindheit aus der Verzeitlichung unserer Lebenswelt, so ist die Emanzipation der Frau eine Konsequenz der modernen Prinzipien von Freiheit, Gleichheit und Leistung. Nur wenn es uns gelingen wird, eine Versöhnung dieser beiden Aspekte unserer Modernität zu erreichen, können wir damit rechnen, dass uns die pädagogische Kindheit erhalten bleibt. Die Zukunft der Kindheit ist gebunden an das Schicksal der Emanzipation der Frau.

Eine politische Herausforderung für die Lehrer

Ich bilde mir nicht ein, eine Patentlösung zu haben für das politische Problem, vor das uns die Frauenbewegung gestellt hat. Jedoch scheint mir die pädagogische Kindheit ohne strukturelle Veränderungen im Bereich von Arbeit und Familie nicht haltbar zu sein. Die Gleichstellung der Frauen führt zwangsläufig zur Erosion der traditionellen bürgerlichen Familie mit ihrer geschlechtsbezogenen Rollentrennung. Die bürgerliche Familie basierte auf der geringen Individuierung der Frauen. Der Mann war nicht nur Repräsentant der «grossen weiten Welt», als «Herr des Hauses» dominierte er auch die familiäre Entscheidungsstruktur. Mit dem wachsenden Anspruch der Frauen auf Individualität steigen zwangsläufig die Schwierigkeiten, eine kollektive Institution wie die Familie gemeinschaftlich zu organisieren. Bei *gleichbleibenden* familiären und arbeitsrechtlichen Strukturen ist ein Ansteigen der ehelichen Konflikte und eine Erhöhung der Scheidungsraten unvermeidlich. Dies auch deshalb, weil die Erwartungen an die Familie als Lebenseinheit der Geschlechter ungebrochen hoch sind, wie fast alle neueren Jugendstudien zeigen. Das Ideal des menschlichen Zusammenlebens

Illustration: Hermenegild Heuberger

wird jedoch immer mehr bedroht von der Realität des Nicht-Gelingens der ehelichen Zweisamkeit, und dies als Folge der komplizierter werdenden Regelung des Zusammenlebens unter der Bedingung der egalitären Individuierung der Geschlechter. Sollten wir aus ideologischen Gründen an den überkommenen Formen von Familie und Arbeit festhalten wollen, dann würden wir die Voraussetzung dafür schaffen, dass die kommenden Generationen von Kindern unter zunehmend schwierigeren familiären Verhältnissen aufwachsen. Als Lehrer müssten wir uns darauf einstellen, mit immer «schwierigeren» Schülern zurechtkommen zu müssen. Es gibt daher ein *pädagogisches* Argument, um nach Wegen der Veränderung der traditionellen Beziehung der Geschlechter, der Struktur der Familie und der Organisation der Arbeit zu suchen.

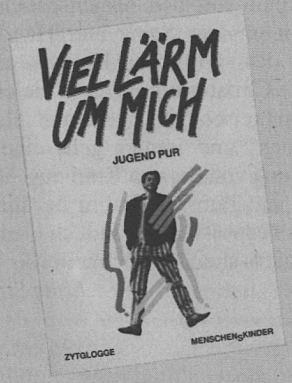
Neue Arbeitsteilung gefordert

Wenn wir das Recht der Frauen auf mehr Individualität anerkennen und wenn uns am Wohl unserer Kinder etwas gelegen ist, dann können wir nicht anders als einer Umstrukturierung unserer Arbeitswelt das Wort reden. Die Gleichheit der Frauen auf dem Arbeitsmarkt kann nicht verwirklicht werden, ohne dass die Arbeitswelt strukturelle Veränderungen erfährt. Ohne solche Veränderungen werden Frauen und Männer immer mehr in *Konkurrenz* zueinander treten, eine Konkurrenz, deren fatalste Folge die Vernachlässigung der Kinder sein wird. Nur wenn die Männer im selben Masse in die Familien «zurückkehren», wie die Frauen in die Arbeitswelt «einkehren», werden wir uns die pädagogische Kindheit bewahren können.

Ob dies durch mehr Teilzeitarbeit, flexiblere Arbeitszeiten, Arbeitszeitverkürzung, Quotierung von Arbeitsplätzen, Mutterschafts- und Vaterschaftsurlaub, Tagesmütter und Tagesschulen o.ä. erreicht werden kann, muss hier offen bleiben. Es wäre schon viel erreicht, wenn wir überhaupt zu erkennen vermöchten, wo das Problem liegt, vor dem wir stehen. Wir sollten lernen, die Kindheit und die Emanzipation der Frauen nicht als einen Widerspruch zu sehen. Wir können es uns nicht mehr leisten, die Kinder gegen die Frauen auszuspielen, als stünde die Mutterrolle in einem unversöhnlichen Gegensatz zur weiblichen Arbeitstätigkeit. Wir müssen daraufhin wirken, die Lasten und Freuden von Arbeit und Familie gleichmässig zwischen den Geschlechtern zu verteilen. *Die grössere Herausforderung für die pädagogische Kindheit liegt nicht bei den berufstätigen Müttern, sondern bei der drohenden Zunahme alleinerziehender Eltern.*

Ich meine, dass dies ein pädagogisches Argument zugunsten der Emanzipation der Frau ist. Denn es folgt einerseits aus der Parteinahme für das Kind und für die pädagogische Kindheit und andererseits aus den Grundprinzipien der Moderne, zu der auch das pädagogische Denken gehört. Es ist ein Argument, das nicht nur zur Veränderung der Situation der Frauen, sondern auch zu jener der Männer führt. Und es ist ein Argument, das auch die Familie und die Arbeitswelt verändern wird. Doch es ist ein Argument, das die pädagogische Kindheit erhalten wird. Und es ist ein Argument, das die Schulen davor schützen wird, zu Bewahranstalten zu verkommen. Es ist daher auch ein Argument von Lehrern.

...und was die Kinder selbst meinen



«Viel Lärm um mich» heisst das erste Buch der Zeitschrift «Menschenkinder». Ohne Notendruck und erwachsene Zensur schrieben 12- bis 17jährige Jugendliche von dem, was sie bewegt. Es geht um das jugendliche Ich, um Erziehung und Generationenkonflikt, um Vergangenheit und Zukunft, um Schule, Liebe und Sex. Die Idee des Buches, die Auswahl der Texte, Gliederung und Kapitelüberschriften besorgten ebenfalls Jugendliche in wochenlanger Arbeit. Entstanden sei «eine Collage, die das Leben klebt», meinte einer der Beteiligten.

Die Mischung ist sehr bunt geworden und hebt sich deutlich vom Musenalp-Einheitsbrei ab. Sie nimmt Alltägliches wie Babysitting auf und lässt Katastrophen wie Tschernobyl nicht aus. Und auch wenn literarische Vorbilder manchmal durchschimmern: Die Texte haben literarische Qualitäten, sind ernsthafte und spielerische, auf jeden Fall kreative und oft gelungene Versuche, das Dasein als «Jugendliche von heute» in Sprache zu fassen.

Viele Denkanstösse und eine Fundgrube auch für Lehrerinnen und Lehrer. Nachahmung im Unterricht allerdings dürfte schwer fallen, denn ein charakteristisches Kennzeichen der Texte ist, dass die Jugendlichen kein Blatt vor den Mund nehmen und sehr Persönliches von sich preisgeben.

«Viel Lärm um mich» – Jugend pur. Bern (Zytglogge) 1987. Illustr. mit s/w Fotos und Zeichnungen, 138 Seiten, brosch., Fr. 15.–.

«Wie ist es, wenn du dreissig bist?» Tausende von Kindern zwischen 7 und 15 Jahren beantworten diese Frage. Aus 180 dieser kurzen Texte hat Margitta Meinerzhagen ein Buch zusammengestellt. Eine Momentaufnahme, ein Schlaglicht auf unsere Zeit sei ihr damit gelungen, meint sie.

Die Beiträge zu den Kapiteln Umweltschutz, Liebe, Reisen, Eroberung, Veränderung und Frieden sind vielfältig und sprachlich oft überraschend kreativ und dicht. Sehr präsent ist die Angst und das Bewusstsein, in einer bedrohten Welt zu leben. Doch fehlt es daneben nicht an hoffnungsvollen Ideen, Ansätzen zu Lösungen und positiven Wünschen für die Zukunft. Erstaunlich viele Kinder orientieren sich an ihren Eltern, und vor allem Mädchen sehen sich als sorgende Mütter in einer heilen Familie.

Das mit fünf eher mageren Zeichnungen illustrierte Buch lädt zum Schmökern, Kopfschütteln und Amüsieren ein und kann viele Denkanstösse vermitteln.

«Bäume und Vögel gibt es auch nicht mehr» – Kinder schreiben über ihre Zukunft. Vorwort von James Krüss. Hamburg (Rasch und Röhring) 1988. 246 Seiten, brosch., Fr. 29.80.

Blanca Steinmann

SCHWEIZERISCHE

LEHRERZEITUNG

22. DEZEMBER 1988
SLZ 25/26

Im Kind die Zukunft
Hat die Kindheit noch Zukunft?

Zum Jahreswechsel: Jahr und Uhr

Bekanntlich hat Friedrich Schiller im «Lied von der Glocke» einer uralten menschlichen Erkenntnis die klassische Form gegeben: «Die Jahre fliehen pfeilgeschwind.» Wir empfinden es stets von neuem, wenn die letzten Kalenderzettel fallen: Wie rasch legt sich ein Jahr zum andern; unversehens stehen wir wieder am Ende eines Jahres, feiern den «Alt»jahrsabend und sehen dem jungen, dem «neuen» Jahr erwartungsvoll oder besorgt entgegen. Und dann, auch dies unversehens, sind wir selber alt oder, wie es euphemistisch heisst: «bejahrt», haben die «besten Jahre» hinter uns und müssen uns damit abfinden, dass «s Jahr gly us ist» – es gibt Gegenden in der Schweiz, wo man mit dieser Wendung den schweren Sinn des Sterbens zu mildern sucht. Dann ist auch unsere «Uhr abgelaufen», wie die des Tyrannen in der Hohlen Gasse.

Jahr und Uhr: Beide zeugen für die Vergänglichkeit des Daseins, alles Seins. Beiden ist die Vorstellung des unaufhaltsamen Weitergehens gemeinsam: die Zeiger der Uhr, deren Rundgang wir jederzeit mitverfolgen können, veranschaulichen das Gesetz der enteilenden Zeit nur etwas unmittelbarer als der Wechsel der Jahre. Unmissverständlich ist der Vorgang da wie dort.

Sollte es überraschen, dass «Jahr» und «Uhr» auch sprachgeschichtlich zusammengehören? – Dem Wort Jahr, liest man in Trübners Deutschem Wörterbuch, 36f., liegt die indogermanische Wurzel «ja» zugrunde, und diese bedeutet «gehen», «so dass die Vergänglichkeit, der immerwährende Wandel der Zeit die Grundvorstellung von Jahr bildet»; urgermanisches jera, altslawisches jara sind Glieder desselben Stammes, ferner «heuer», mundartlich hüür: eine Weiterbildung aus altdeutschem hiu jaru, «in diesem Jahr». Etwas vorsichtiger mit Bezug auf den erwähnten Wortstamm äussert sich der Dudenband «Etymologie», doch auch er verbindet «Jahr» mit «gehen» und glaubt, das Wort könnte ursprünglich den Gang (der Sonne? der Zeit?) veranschaulicht haben – ähnlich also wie «Uhr». Dieses selbst ist aus dem Lateinischen in unser Deutsch gelangt; dort heisst es hora und bedeutet Zeit, Jahres-, Tageszeit, Stunde (es steckt bekanntlich auch in heure und hour). – Man sieht: An der Urverwandtschaft von Jahr und Uhr ist nicht zu zweifeln.

Nicht immer hatte unser Neujahrstag dieselbe Bedeutung wie heute, wohl aber war das Jahr als solches zu allen Zeiten die wichtigste Masseinheit. Die Agrarvölker des Altertums und des Mittelalters beachteten vor allem den Wechsel von Sommer und Winter. Für den germanischen Bauer war die «loubrisinen», der Laubfall, die grosse jahreszeitliche Zäsur; daher kommt in den mittelalterlichen Urkunden so oft die Formel «von einer loubrisinen zur andern» vor. Diese ganz von der Witterung abhängige Betrachtungsweise behielt auf Jahrhunderte ihre Gültigkeit; heute noch sind in gewissen Formulierungen Überreste jener Einteilung nach Vegetationsergebnissen zu erkennen: Wir hatten heuer ein gutes «Obstjahr»; 1911 und 1921 waren gute «Weinjahre», die Schweiz erlebte 1816/17 ein schlimmes «Hungerjahr» usw.

Eine Binsenwahrheit: Die moderne kalendermässige Jahreseinteilung – ein Ergebnis des rechnerischen Verstandes und der wissenschaftlichen Entwicklung – ging von den Römern aus. Allgemein dürfte auch bekannt sein, dass das Jahr nicht immer mit dem 1. Januar begann; andere Jahresanfänge waren der 1. Oktober, der 25. März und, da und dort «bis zu Anfang des 17. Jahrhunderts», der Weihnachtstag (Trübner 8,87). Dass die Monatsnamen ab September samt und sonders nur unter der Herrschaft eines 1.-März-Neujahrs entstanden sein können, ist augen- und ohrenfällig.

Nochmals zurück zur Uhr. Den Ägyptern diente der Schatten senkrecht gestellter Stäbe (wahrscheinlich auch der Obelisken) als Zeitmesser. Der Grieche Anaximander soll die Sonnenuhr erfunden haben (wer dächte bei diesem Stichwort nicht an C.F. Meyers «Hutten»: «Wir malten eine Sonnenuhr zum Spass, / Als ich in Fuldas Klosterschule sass»). Im Altertum gab es auch Wasseruhren, bei denen die Zeit nach dem Ablauf einer bestimmten Wassermenge gemessen wurde. Von den spätern Erzeugnissen der Uhrmacherkunst – über das «Nürnberger-Ei» bis zu den technischen und ästhetischen Wunderwerken unsrer Tage – hat keines eine grössere symbolische Bedeutung erlangt als die Sanduhr. «Ein Jahr ist um. Ein Glas wird leer. / Das Sandkorn rinnt. Ein Glas wird schwer / im Mass der vollen Stunde...»: So beginnt ein Altjahrsgedicht des Berner Lyrikers und Dramatikers Arnold H. Schwengeler.

Hans Sommer

SCHWEIZERISCHE
LEHRERZEITUNG
erscheint alle 14 Tage, 133. Jahrgang

Herausgeber

Schweizerischer Lehrerverein
Sekretariat: Ringstrasse 54, Postfach 189, 8057 Zürich, Telefon 01 311 83 03 (Mo bis Do 7.30 bis 12.00 Uhr, 12.30 bis 17.00 Uhr, Fr bis 16.15 Uhr)
Reisedienst: Telefon 01 312 11 38
Zentralpräsident:
Alois Lindemann, Bodenhof-Terrasse 11, 6005 Luzern

Redaktion

Chefredaktor: Dr. Anton Strittmatter-Marthaler, 6204 Sempach, Telefon 041 99 33 10
Susan Hedinger-Schumacher, 4805 Brittnau, Telefon 062 51 50 19
Hermenegild Heuberger-Wiprächtiger, 6133 Hergiswil, Telefon 045 84 14 58

Ständige Mitarbeiter

Dr. Johannes Gruntz-Stoll, Nidau
Dr. Gertrud Hofer-Werner, Bern
Gertrud Meyer-Huber, Liestal
Dr. H. U. Rentsch, Winterthur
Urs Schildknecht, Amriswil
Brigitte Schnyder, Ebmatingen
Die Korrespondenten der 20 SLV-Sektionen werden in jeder 2. Ausgabe aufgeführt (anstelle des Beilagenverzeichnisses)
Alle Rechte vorbehalten
Die veröffentlichten Artikel brauchen nicht mit der Auffassung des Zentralvorstandes des Schweizerischen Lehrervereins oder der Meinung der Redaktion übereinzustimmen.
Präsident Redaktionskommission: Ruedi Gysi, Hirschengraben 66, 8001 Zürich

Beilagen der «SLZ»

Unterricht
Dr. A. Strittmatter, H. Heuberger

Bildung und Wirtschaft (6mal jährlich)
Redaktion: J. Trachsel, Verein «Jugend und Wirtschaft», Dolderstrasse 38, Postfach, 8032 Zürich

Buchbesprechungen
Redaktion: R. Widmer, Pädagogische Dokumentationsstelle, Rebgasse 1, 4058 Basel

Zeichnen und Gestalten
Redaktoren: Heinz Hersberger (Basel), Dr. Kuno Stöckli (Zürich), Peter Jeker (Solothurn). – Zuschriften an H. Hersberger, 4497 Rünenberg

Schweizerische Oberstufenschule
Redaktion: Ernst Walther, Fröhlichstrasse 5, 5000 Aarau

Das Jugendbuch / Lesen macht Spass
Redaktor: W. Gadient, Gartenstrasse 5b, 6331 Oberhünenberg

Pestalozzianum
Redaktorin: Rosmarie von Meiss, Beckenhofstrasse 31, 8035 Zürich

Neues vom SJW
Schweizerisches Jugendschriftenwerk Seefeldstrasse 8, 8008 Zürich

echo
Mitteilungsblatt des Weltverbandes der Lehrerorganisationen (WCOTP)

Unterrichtsfilme
Schweizerisches Filminstitut, Erlachstrasse 21, 3009 Bern

Inserate, Abonnemente

Zürichsee Zeitschriftenverlag, 8712 Stäfa, Telefon 01 928 11 01, Postscheckkonto 80–148
Verlagsleitung: Fridolin Kretz

Annahmeschluss für Inserate: Freitag, 13 Tage vor Erscheinen
Inserateteil ohne redaktionelle Kontrolle und Verantwortung.

Abonnementspreise

	Schweiz	Ausland
Mitglieder des SLV		
jährlich	Fr. 60.–	Fr. 85.–
halbjährlich	Fr. 36.–	Fr. 50.–
Nichtmitglieder		
jährlich	Fr. 82.–	Fr. 108.–
halbjährlich	Fr. 48.–	Fr. 63.–

Einzelhefte Fr. 5.– + Porto

Abonnementsbestellungen und Adressänderungen sind wie folgt zu adressieren:
«SLZ», Postfach 56, 8712 Stäfa.

Druck: Zürichsee Druckerei Stäfa, 8712 Stäfa

Schweizerische Lehrerkrankenkasse:
Hotzestrasse 53, 8042 Zürich, Telefon 01 363 03 70