

Erziehung und Schule im Wandel der Zeit:

Einblicke in kindliche Lebenswelten in den Nachkriegsjahren und heute

Hannelore REICHER, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz

„Nur wer die Vergangenheit kennt, kann die Gegenwart verstehen und die Zukunft gestalten.“

August Bebel (1840-1913)

1

Problemstellung

Was bedeutete es in den Kriegs- und Nachkriegsjahren aufzuwachsen? Wie wurden die zentralen Lebenswelten Familie und Schule von den jungen Menschen erlebt? Was waren wichtige Erziehungswerte und Erziehungshaltungen? Und welche Unterschiede lassen sich zum Aufwachsen heute erkennen? Diese Fragen werden im vorliegenden Beitrag aus erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Sicht bearbeitet. Dabei kann keine systematische historische Aufarbeitung geleistet werden, sondern es kann nur ein skizzenhaftes Bild gezeichnet werden.

Bevor wir den historischen Rückblick und aktuelle Einblicke in die Bedingungen des Aufwachsens heute wagen, sollen grundsätzliche Begriffsbestimmungen zu Erziehung und der Rolle von Familie und Schule als Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche vorangestellt werden.

Was versteht man unter Erziehung?

„Als Erziehung im engeren Sinne werden alle Prozesse der Einflussnahme auf Menschen bezeichnet, die bewusst und planvoll erfolgen und auf längerfristige Veränderungen abzielen“ (Mienert/Pitcher, 2011, S. 15). Im Sinne eines erweiterten Erziehungsbegriffs wird nicht nur das absichtsvolle/intentionale Handeln verstanden, sondern alle kindbezogenen Verhaltensweisen, die mit oder ohne Beeinflussungsabsicht geschehen. Erziehung ist nicht nur eine individuelle Beziehung eines Erziehers/einer Erzieherin zum jungen Menschen, sondern kann auch als kollektives Verhältnis zweier Generationen aufgefasst werden (vgl. Klikla/Schubert, 2013).

Das Kernproblem der Erziehung spiegelt sich in den Polaritäten zwischen „Führen oder wachsen lassen“ (Klikla/Schubert, 2013, S.24) wider. Erziehungsprozesse spielen sich zwischen zwei Polen ab: Einerseits Führung, Zucht und Anpassung, andererseits aber auch Begleitung, Unterstützung und Freiheit, Autonomie bzw. „Wachsen lassen“. Wo gewähre ich Autonomie, wo gebe ich vor, wo „züchtige“ ich? Diese erziehungsrelevanten Grundfragen stellen sich jeder Generation neu. Sie wurden in der Vergangenheit anders gelöst als heute.

Erziehungsprozesse im gesellschaftlichen Kontext

Die Pädagogik ist in hohem Maße dem Zeitgeist ausgeliefert (Göppel, 2010). In Erziehungszielen und Erziehungshaltungen spiegeln sich auch die aktuellen Wert- und Normvorstellungen einer Gesellschaft wider. Instanzen, die Erziehungsziele festsetzen, sind Wirtschaftsinstanzen, politische Machthaber bzw. Regierungen von Staaten, politische Parteien oder Kirchen und Verbände. Und hier ist die Frage spannend, welche Mittel und Wege eingesetzt werden, um Erziehungsziele zu erreichen? Und auch die Erziehungsmentalitäten ändern sich. Darunter versteht Göppel (2010, S.17) die in der Bevölkerung weit verbreiteten Vorstellungen davon, wie Kinder sind, was ihnen zuzutrauen und zuzugestehen ist, wie mit ihnen umzugehen ist. Grundfragen von Autonomie, Selbständigkeit und Gehorsam, Disziplin und Unterordnung aber auch Werte-Dimensionen wie Fleiß, Ausdauer, Sparsamkeit und Lebensfreude, Selbstverwirklichung und Genussfähigkeit haben in unterschiedlichen Zeiten einen anderen Stellenwert.

2

Familie und Schule als Erziehungsinstanzen

Die Familie ist die zentrale Erziehungsinstanz, einer der prägendste Ort des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Sie beeinflusst Persönlichkeitsbildung aber auch die Bildungschancen. Elterliche Erziehungs- und Beziehungsstile prägen die Entwicklungsumwelt der Kinder nachdrücklich (vgl. Andresen/Hurrelmann, S. 2010, S.79ff). Neben der Familie spielen die Bildungsinstitutionen - und hier vorrangig die Schule - eine wichtige Rolle. Schule ist eine „pädagogische Kunstform“ (Seel/Scheipl, 2008, S.11). Aufgabenstellung, Aufbau, Ausstattung u.a. sind von gesellschaftlichen Bedingungen und Zielvorgaben abhängig. In der Fachliteratur wird immer wieder betont, dass Schule wichtige gesellschaftliche Funktionen erfüllt (vgl. Klikla/Schubert, 2013, S.220f):

- *Die Qualifikationsfunktion:* Schule soll Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft benötigt werden. Dabei wird zwischen funktionalen Qualifikationen (z.B. Kenntnisse und Fertigkeiten in Naturwissenschaften oder Mathematik) und extrafunktionalen Qualifikationen unterschieden, damit sind Arbeitstugenden wie Leistungsbereitschaft, Ausdauer oder Fleiß gemeint.
- *Selektions- und Zuordnungsfunktion:* Schule sortiert Schüler je nach Qualifikation und Abschluss und weist bestimmte Positionen zu, die mit unterschiedlichem Status/Prestige verbunden sind. Hier sind Prozesse wie Auslese oder Chancengerechtigkeit zu problematisieren.
- *Die Integrationsfunktion* bezieht sich auf das politische und gesellschaftliche System und seiner Erhaltung. Damit ist u.a. auch eine politische Funktion gemeint, in der die gegebene Gesellschafts- und Herrschaftsordnung stabilisiert wird, die Heranwachsenden werden in diese Verhältnisse eingeordnet (=Integration).

Knapp (2007, S.142) kommentiert dies folgendermaßen: „Das Ziel der Schule ist einerseits der loyale und andererseits der mündige, kritikfähige und partizipatorische Staatsbürger. Daraus ergibt sich ein permanentes Spannungsfeld“. Er folgert daraus, dass es für demokratische Prozesse absolut wichtig wäre, das politische System und Veränderungsmöglichkeiten transparent zu machen und aktives gesellschaftspolitisches Engagement zu fördern.

Eine differenzierte Beschreibung der historischen Entwicklungslinien des österreichischen Schulsystems von 1945 bis 1987 findet sich bei Scheipl/Seel (1988); aktuelle Herausforderungen und gegenwärtige Trends im österreichischen Bildungswesen werden von Seel/Scheipl (2004) analysiert.

Erziehungshaltungen aus der Perspektive der NS-Ideologie

Im folgenden Zitat von Hitler zur Erziehung der Jugend wird die Sichtweise der NS-Ideologie besonders deutlich.

„Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muss weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muss das alles sein. Schmerzen muss sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. Das freie, herrliche Raubtier muss erst wieder aus ihren Augen blitzen. Stark und schön will ich meine Jugend. Ich werde sie in allen Leibesübungen ausbilden lassen. Ich will eine athletische Jugend. Das ist das Erste und Wichtigste. Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir meine Jugend. Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen ...“ (Bayer, 1982, S. 54, zit. nach Rajewsky/Schmitz, 1988, S.28).

Die damals vorherrschenden Erziehungsideale, die an Unterwerfung, Zucht und Reinlichkeit orientiert waren, sollen zudem auch durch einen kurzen Ausschnitt aus einem einflussreichen Erziehungsratgeber von Johanna Haarer (1936) illustriert werden: Wenn ein Kind schreit, „dann, liebe Mutter, werde hart! Fange nur ja nicht an, das Kind aus dem Bett herauszunehmen, es zu tragen, zu wiegen, zu fahren oder es auf dem Schoß zu halten, es gar zu stillen“ (Haarer, 1936, S. 173, zit. nach Berger, o.J., o.S.). Im Erziehungsverhalten wird Zuneigung und Trösten abgelehnt, auch das Zeigen von Freude. Zudem wird eine „richtige“ Haltung des Babys mit wenig Körperkontakt und großer Distanz propagiert, so dass das Kind nicht auf den Blick der Bezugsperson fokussieren kann. Es klingt aus heutiger Sicht unglaublich, dass dieses Buch als Erziehungsratgeber bis in die 1960er Jahre verbreitet war!

Diese Anleitungen widersprechen den intuitiven Erziehungskompetenzen, die wir alle haben. Darunter versteht man angeborene nonverbale Kommunikationsformen, die Eltern u.a. intuitiv zeigen, wenn sie mit ihrem Baby interagieren. Intuitive Erziehungskompetenzen zeigen sich in universellen und kulturübergreifend beobachtbaren Grundmustern von Sprechweise, Stimme und sensorischer Stimulation. Heute wissen wir aus der entwicklungswissenschaftlichen Forschung, wie

wichtig es ist, feinfühlig und achtsam mit den emotionalen Signalen von Kleinkindern umzugehen und sie zu trösten (vgl. Fuhrer, 2007).

Erziehung wurde also mit Führung gleichgesetzt (Scholtz, 1985, S.144). Und Machtausübung im Erziehungsfeld Familie und Schule wurde durch Unterwerfung unter die Autorität ausgeübt.

Schulen aus Sicht der NS-Ideologie

Die Schule sollte aus nationalsozialistischer Ideologie nicht primär Ort der Wissensvermittlung sein, sondern es sollten hier die politischen und ideologischen Grundprinzipien verinnerlicht werden. Die schulische Weitergabe der nationalsozialistischen Ideologie fand auch in den offiziellen Lehrplänen ihren entsprechenden curricularen Niederschlag beispielsweise in der Betonung der körperlichen Ertüchtigung, im Unterrichtsfach Rassen- und Vererbungslehre, in einem konservativen Frauen- und Familienbild. Leibeserziehung stand schon in der Volksschule an erster Stelle. Insgesamt sollte der Unterricht politisch indoktrinieren, Rassismus und Gleichschaltung fördern. Mädchen wurden aus dem Bildungswesen hinausgedrängt. Die „Nationalpolitischen Erziehungsanstalten“ galten als Eliteschulen für die „kommende Führergeneration“. Zentral war die Unterordnung des Volkes unter den Führer (vgl. Ecker, 2009).

Im von Fricke-Finkelburg (1989) herausgegebenen und kommentierten Buch mit dem Titel „Nationalsozialismus und Schule“ heißt es dazu:

„Hitlers ‚Programm‘ für die Schule, entwickelt auf der Grundlage sozial-darwinistischer Vorstellungen, erhob die ‚Rasse‘ zum obersten Wert. An erster Stelle stand ‚das Heranzüchten gesunder Körper‘. Erst in zweiter Linie kommt die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Wissensvermittlung sollte zugunsten körperlicher Ausbildung und ideologischer Ausrichtung zurücktreten. Naturwissenschaftliche und technische Bildung sollten zurückgedrängt werden. Betont wurden dagegen die geisteswissenschaftlichen, in den Dienst ideologischer Indoktrination zu nehmenden Fächer. Koedukative Erziehung wurde abgelehnt“ (S. 12).

Die schulische Qualifizierung rückte also in den Hintergrund, die politische Ideologie stand im Vordergrund. Weiters schreibt die Autorin „Das Primat der Politik hatte die Autonomie der Pädagogik abgelöst“ (Fricke-Finkelburg, 1989, S.13). Es kann also von einer Umwandlung von Erziehungs- in Machtverhältnisse gesprochen werden (vgl. Scholtz, 1985, S.109ff).

Aus Sicht des Nationalsozialismus war die Kindheit eine besonders formbare Zeit, auf die man besonders leicht Einfluss nehmen kann. Kinder sollten schon früh mit der NS-Ideologie in Berührung kommen, und sie wurden früh für die politischen Zwecke instrumentalisiert. Mit den Jugendverbänden HJ (Hitler-Jugend) und BDM (Bund Deutscher Mädel) wurden neue Erziehungsinstanzen etabliert. Ästhetische und mediale Inszenierungen wie Massenaufmärsche oder Filmpropaganda sollten zur „Formung der Volksgesundheit“ beitragen (Herrmann, 1985 zit. nach Klikla/Schubert, 2013, S.209; vgl. auch Steinacker, 2013).

Persönliche Bedürfnisse rückten vollständig in den Hintergrund, die Erziehung zur Gemeinschaft wurde forciert. Gemeinschaftssinn („Volksgemeinschaft“) und Gemeinschaftswillen wurden kollektiv durch Erlebnisse wie Feiern, Aufenthalte in Landschulheimen, Massenaufmärsche inszeniert. „Gemeinnutz geht vor Eigennutz“, so lautete ein Leitspruch. Der Lehrer/die Lehrerin hatte auch als Vorbild zu fungieren. Es wurde verlangt, den Nationalsozialismus zu verkörpern und vorzuleben. Individuelles Denken sollte verhindert werden.

Exkurs: Historische Aspekte im Umgang mit Kindern mit Behinderung – Von der Exklusion über die Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ zur Inklusion

5

Auch heute ist die Erinnerung an den Umgang mit Kindern mit Behinderung „immer noch verstörend“ schreibt Möckel (2007, S.187) in seinem Buch über die „Geschichte der Heilpädagogik“. Hilfsschüler wurden als „auszumerzendes Glied der Volksgemeinschaft“ betrachtet (Möckel, 2007, S.191). Medizin-biologische Anthropologie, Sozialdarwinismus und Rassenhygiene führten dazu, dass während des nationalsozialistischen Regimes Kinder mit Behinderung und auch psychisch kranke Menschen, die als schwachsinnig bezeichnet werden, den rassehygienischen Maßnahmen unterliegen. Sie wurden zwangssterilisiert; viele wurden später ermordet (Euthanasie). Insgesamt wurden im Rahmen der sogenannten Aktion T4 ca. 300000 Menschen ermordet (Rotzoll, Fuchs, Richter & Hohendorf, 2010). Von den ca. 2000 Patientinnen und Patienten, die laut Standesbüchern Ende April 1940 in der Landes- Heil- und Pflegeanstalt für Geisteskranke „Am Feldhof“ in Graz (heute Sigmund Freud Klinik Graz) lebten, wurden 1177 in Hartheim/OÖ getötet (Gobiet/Rudlof, 2006; Kepplinger, 2011).

Nach dem Krieg wurde bis in die 1960er Jahre ein differenziertes Sonderschulsystem aufgebaut. In den 1970er Jahren kam es zunehmend zu einer Kritik am ausgrenzenden stigmatisierenden Sonderschulsystem. Erst zu Beginn der 80er Jahre wurden auf Initiative von engagierten Eltern die ersten Integrationsklassen eingerichtet, in denen Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam unterrichtet werden (Reicher, 1991; Reicher 2006). Für die letzten Jahre zeigen die Zahlen, dass in der Steiermark knapp 80% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulsystem integriert werden, damit ist dieses Bundesland Vorreiter in Österreich. Österreichweit sind es nur ca. 50% aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die im Regelschulsystem integriert werden (Reicher 2010).

Derzeit sehen wir uns im Schulsystem mit einer neuen Entwicklungsetappe konfrontiert: der inklusiven Schule. Angeregt durch die auch von Österreich unterzeichnete UN-Behindertenrechts-Konvention (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2010) geht es heute darum, die Teilhabechancen von Kindern mit Behinderung in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (Bildung, Arbeit, Kultur, Mobilität, u.a.) in den Blick zu nehmen. Unter inklusiver Pädagogik

versteht man einen wertschätzenden Umgang mit Verschiedenheit in Hinblick auf Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Nationalität/ Muttersprache, Hautfarbe und Religion sowie Begabungen und besondere Beeinträchtigungen (vgl. Reicher, 2010. S.19).

Am 8.Mai 1945 ist der 2. Weltkrieg zu Ende. Was dies für die Menschen, die Familien, die jungen Menschen bedeutete, wird im folgenden Gedicht „*markierung einer wende*“ von Ernst Jandl (1966) deutlich.

1944 1945

krieg krieg
krieg krieg
krieg krieg
krieg krieg
krieg mai
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg
krieg

Schule und Unterricht in den Nachkriegsjahren

Das Schulsystem nahm basierend auf einem weitgehend traditionellen Curriculum wieder autoritär-patriarchalische Züge an. Lehrer/innen mussten zum Teil mehr als 40 Kinder in bis zu acht Schulstufen in einer Klasse unterrichten. Die Anzahl der Kinder in Klassen war für heutige Verhältnisse extrem hoch: Dazu folgender Einblick in die Schulchronik der Volksschule Noreia (heute St. Margarethen bei Silberberg im Bezirk Murau), die in der Diplomarbeit von Leypold (2013) aufgearbeitet wird:

„Weiters ist das Klassenzimmer zu klein. In einer Bank mussten 7 Kinder sitzen. Bei den schriftlichen Arbeiten musste die Hälfte aus der Bank treten und am Gang Aufstellung nehmen. Dort konnten sie aber wieder kaum stehen, da der Gang zu eng ist. Die Bänke reichten bis zum Tisch des Lehrers. Da zwischen den Bänken und dem Tisch kein Gang war, mussten die Schüler der rechten Bankseite unter den Tisch hinunterkriechen, wenn dieselben zur Tafel gerufen wurden“ (Leypold, 2013, S.55).

Der Mangel an Büchern, an Schreib- und Arbeitsmaterialien war bereits vor dem Krieg, aber auch in den ersten Nachkriegsjahren eklatant. „Weiters fehlte es an Lesebüchern. Vom 14. Sept. bis 8. Februar 1937 hatte die Oberabteilung keine Lesebücher. Der Leykam Verlag schrieb nach erfolgter Bestellung zurück, der Oberschulrat möge zuerst die alten Schulden vom Jahre 1932 bis 1937 begleichen. Auch Sprach- und Rechenbücher fehlten. Ebenso sind die Lehrmittel sehr beschränkt und zum Teil nicht verwendbar“ (Schulchronik der Volksschule Noreia, zit. nach Leypold, 2013, S.55f).

Der Lehrer bzw. die Lehrerin zählten damals zu den einflussreichsten Personen in einer Dorfgemeinschaft, sie genossen hohe Autorität, ebenso wie zum Beispiel der Pfarrer, oder der Arzt/die Ärztin. Disziplin und Gehorsam gegenüber Autoritäten wurde erwartet, Macht wurde mittels Bestrafung durchgesetzt. Gesellschaftliche Autoritätsverhältnisse standen im Vordergrund, die Bedürfnisse des Kindes weitgehend im Hintergrund. Von den Schüler/innen wurde Disziplin und Gehorsam erwartet. Dies wurde nötigenfalls mit Gewalt durchgesetzt, Bestrafungen waren allgegenwärtig.

Kathrin Friedl (2010, S.107f) beschreibt das in ihrem Buch „Schulzeit wie’s früher war“ wie folgt: „Die Strafen in der Schule waren vielfältig, sie reichten von körperlicher Züchtigung über demütigendes Bloßstellen in der Klasse bis zu Strafaufgaben und Nachsitzen. Nicht selten war man den Launen seines Lehrers hilflos ausgeliefert und es gab kaum Möglichkeiten sich dagegen zur Wehr zu setzen. Kein Wunder, dass manche Kinder große Angst vor dem Lehrer hatten und sich vor dem Schule gehen fürchteten.“ In ihrem Buch berichten damalige Schulkinder von Strafen wie Winklerstehen, scherzhaften Erfahrungen mit dem Rohrstaberl, an den Ohren gerissen werden, bis diese bluteten oder sogar einrissen, oder dem Scheitelknien (auf der spitzen Kante eines Holzscheitels knien und sich nicht bewegen dürfen). Die Klassen waren wie bereits gesagt sehr groß, zumeist wurde im Frontalunterricht gearbeitet; Unterrichtsmaterial/ Bücher waren kaum vorhanden.

In der Literatur wurden die Erfahrungen in dieser „Zwangs-Drill-Lernschule“ (Göppel, 2010) zunehmend thematisiert. Literarische Bezüge zu dieser mitunter belastenden Atmosphäre in den Schulen finden sich bei vielen Schriftstellerinnen und Schriftsteller, u.a. bei Thomas Bernhard, der in seinen Jugenderinnerungen vom Gymnasium als „Geistesvernichtungsanstalt“ schreibt oder vom „Verrottungszentrum der menschlichen Natur“ (Thomas Bernhard, in: Die Ursache 1975, S.141).

Historisch gesehen wird diese Phase auch als „Schwarze Pädagogik“ bezeichnet. Darunter wird eine Erziehung verstanden, die durch offene oder verborgene Machtausübung und Manipulation den Willen des Kindes zu brechen sucht. Diese Mechanismen werden beispielsweise von Alice Miller (1983) im Buch „Am Anfang war Erziehung“ ausführlich beschrieben.

Aufwachsen in den Nachkriegsjahren

Auch in den Familien nahmen die Mütter, die im Krieg sich und ihre Kinder selbständig versorgten mussten, nun wieder die traditionelle Hausfrauenrolle ein. In der „Versorgerehe“ waren nun wieder die aus dem Krieg zurückgekehrten Männer für die ökonomische Sicherung der Familie zuständig. Das frühere patriarchalische Kleinfamilienmodell wurde rasch wieder hergestellt. Es gab aber auch viele Kinder, die in vaterlosen Familien aufwuchsen. Ein betroffenes Kind beschreibt die Sprachlosigkeit im Umgang damit wie folgt: „Aber darüber ist nicht gesprochen worden. Es ist darüber gar nicht gesprochen worden. ‚Der Vater ist vermisst‘ ist dort gestanden und das war

erledigt und beim anderen ist ‚gefallen in Stalingrad‘ gestanden und das war erledigt. Da ist nicht darüber gesprochen worden. Waren aber mehrere in der Klasse. (...) Aber es war nicht so, dass das etwas Besonderes war, diese Vaterlosigkeit. Das war so, das ist so“ (Kleinberger, 2010, S.11f).

Hennig (1999) schreibt in ihrer Dissertation zum Wertewandel, dass die ersten Monate der Nachkriegszeit davon geprägt waren, dass die Kinder relativ große Freiheiten hatten, da die Erwachsenen für sie wenig Zeit erübrigen konnten, weil sie mit dem Wiederaufbau beschäftigt waren. Materielle Not und Mangel führten zu einer sparsamen Lebensführung verbunden mit einem hohen Pflichtbewusstsein. „Besonders großer Mangel herrschte auch an jeglicher Art von Kleidung und Textilien: Schuhe waren beinahe Luxusware – 7,3% der Wiener Schulkinder konnten 1946 wegen fehlenden Schuhen nicht am Unterricht teilnehmen“ (Mooslechner, 2001, S.29). Ein hohes Sicherheitsbedürfnis gehört zum Selbstverständnis dieser Generation, was angesichts der unmittelbar erlebten bedrohlichen Kriegsjahre gut nachvollziehbar ist. Damit verbunden war eine hohe, nahezu asketische Arbeitsmoral, in der man sich selbst viel abverlangte. Bis zum Ende der fünfziger Jahre gab es nur wenige Kinderzimmer, wenig Spielzeug und keine besondere Kinder- und Jugendmode.

In den 1950er Jahren erlebten die jungen Menschen einen rasanten sozialen Wandel, ab Mitte der 1950er Jahre gab es erste Ansätze einer altersspezifischen Jugendkultur, an der die Verbreitung der Massenkommunikationsmittel einen großen Anteil hatte (Luger, 1991). Luger (1991) beschreibt als wichtige Facetten der Jugendkulturen von 1945 bis in die 90er Jahre das Aufwachsen im Spannungsfeld von Bewahrpädagogik und Medienwelten (mit dem Mythos Amerika und dem American Dream), den Jugendprotesten, der Jugend zwischen Kultur, Kommerz und Kultur bis hin zu den neuen Medienwelten in den 1990er Jahren.

Veränderung der Erziehungskulturen bis heute

In den 1960er Jahren lassen sich grundlegende Veränderungen im Eltern-Kind-Verhältnis beobachten: Man kann von einem „Übergang von der Elternbestimmtheit der Kinder zur Kindbezogenheit der Eltern“ sprechen (Sieder 1997, S. 265). Die Absage an die Gehorsamsorientierung und die Enthierarchisierung der Generationendifferenz als Kennzeichen der 68er Jahre führten zu grundveränderten Erziehungs- und neuen Kinderkulturen (Baader & Sager, 2010). Nach den kulturellen Umbrüchen der 68er Jahre kann eine tiefgreifende Liberalisierung der Erziehung verzeichnet werden. Dieser ist geprägt von einem deutlichen Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen von Befehls- und Gehorsamsbeziehungen hin zu einer Verhandlungsbeziehung. Heute wird der Selbständigkeit ein hoher Wert beigemessen, während traditionelle Erziehungsziele wie Gehorsam/Unterordnung an Wert verlieren (Göppel 2010). Dies spiegelt einen grundlegenden Wertewandel in der Gesellschaft wider: Zunehmender Wohlstand, die Öffnung der Gesellschaft und

der Anstieg des Bildungsniveaus führten dazu, dass "postmaterialistische Werte" bedeutsamer werden. Die Verbesserung der Lebensqualität im Sinne von Selbstverwirklichung und Teilhabemöglichkeiten rückt zunehmend in den Vordergrund. Die Erziehung zur Selbständigkeit, Mündigkeit und Partizipation erfordert eine stärkere Einbeziehung der Kinder in den Erziehungsprozess. Die Bedeutung konventioneller Normen der Einordnung, wie Disziplin, gute Umgangsformen und Achtung, nimmt ab, Autonomiewerte nehmen zu. Autoritätsverhältnisse können in Frage gestellt werden. Erzieherische Verhältnisse werden weniger hierarchisch und tendieren zu einer zunehmend partnerschaftlichen Beziehung (vgl. Herzog, Böni & Guldemann 1997, S. 60).

Erst zwischen 1975 und 1989 wurde das Züchtigungsrecht der Eltern gegenüber ihren Kindern gesetzlich abgeschafft. Heute ist körperliche Gewalt gegen Kinder verboten. Kinder haben das Recht auf eine gewaltfreie Erziehung. Kindern werden größere Handlungsspielräume und mehr Entscheidungsmacht über ihre Lebensverhältnisse zu gesprochen. In der UN-Kinderrechtskonvention rücken Schutz, Vorsorge und Partizipation als Voraussetzungen für die bestmögliche Entwicklung junger Menschen in den Vordergrund (<http://www.kinderrechte.gv.at/>).

Heute ist - ganz im Gegensatz zur Situation in den 70ern (vgl. Luger, 1991) - ein Großteil der Kinder zufrieden mit der Art und Weise der Erziehung im Elternhaus. Wichtigste Grundpfeiler moderner Erziehungspraxis sind Diskussionen und Erklärung von Entscheidungen (vgl. Peuckert 1999, S. 137 f). In den letzten Jahrzehnten sind die Umgangsformen zwischen Eltern und Kindern egalitärer geworden. Es wird weniger gestraft, Kindern wird mehr Selbständigkeit zugestanden und auch ein größerer Einfluss auf Entscheidungsprozesse (= Partizipation) (vgl. Reicher/ Schirnhöfer/Schmidt, 2012). Generell kann gesagt werden, dass Erziehung heute stärker auf die Selbstbestimmung der Kinder abzielt und weniger auf Konformität und Gehorsam. Eltern-Kind-Beziehungen sind heute weitgehend durch positive Emotionalität geprägt. Im Fokus stehen „Erziehungsziele und -einstellungen mit Blickrichtung auf entwicklungsförderliches und dem Kindeswohl dienliches Erziehungsverhalten...“ (Fuhrer, 2007, S.273). Als erzieherische Grundorientierungen werden „lieben, ermutigen, loslassen“ genannt.

Was für die heutigen Eltern eher schwierig zu sein scheint, das sind Fragen der Kontrolle und Begrenzung, des Gegenstehens bei Problemverhalten der Kinder. Wie Befunde zur Wirkung unterschiedlicher Erziehungsstile zeigen, ist Kontrolle (im Sinne von Klarheit, Konsistenz, Orientierung geben) ein wichtiger Eckpfeiler entwicklungsförderlicher Erziehung (im Sinne **autoritativer** Erziehung und nicht autoritärer Erziehung). Hier sind die interessanten Studien zum Erziehungsstil von Diana Baumrind (1989) zu nennen, die in Hinblick auf elterliche Erziehungsvorstellungen bzw. Erziehungsstile die beiden Dimensionen Emotionale Zuwendung (Liebe, Fürsorge, Mitgefühl) und Kontrolle (elterliche Bemühungen das kindliche Handeln zu

beeinflussen, Stellen von Forderungen unterscheiden. Demnach lassen sich folgende Erziehungsmuster finden (vgl. Fuhrer, 2007, S.135):

	Emotionale Wärme hoch: Akzeptierend, sensibel, kindzentriert	Emotionale Wärme niedrig: Ablehnend, wenig sensibel, elternzentriert
Kontrolle hoch: fordernd kontrollierend	Autoritative/demokratische Erziehung: akzeptierend, klar strukturierend	Autoritäre Erziehung: Zurückweisend, Macht ausübend
Kontrolle niedrig: Keine Anforderungen geringe Kontrolle	Permissive/verwöhnende Erziehung: akzeptierend, wenig fordernd nachgiebig	Vernachlässigende Erziehung: Zurückweisend, wenig Orientierung gebend, gleichgültig

Studien belegen, dass die autoritative/demokratische Erziehung als die „Optimalform“ der Erziehung gilt. Prosoziale Kompetenzen werden gefördert, die kindliche Persönlichkeitsbildung wird mit dem Zugeständnis von entwicklungsadäquaten Freiräumen „Freiheit in Grenzen“ (Schneewind, 2002) unterstützt (vgl. dazu ausführlich Liebenwein, 2008).

Die Schule heute: Von der Unterrichtsvollzugsanstalt zum emotionalen Raum (Göppel, 2010, S.240)

Die Schule von heute wird zwar sowohl von den Wissenschaftler/innen als auch von den Schüler/innen nicht ganz unkritisch gesehen. Dennoch kann man von einem markanten Klimawandel im Umgang mit den Schüler/innen sprechen: Dieser ist gekennzeichnet durch eine Erhöhung der Sensibilität und Wahrnehmungsfähigkeit von Lehrer/innen für die Gefühlswelt und das Befinden von Heranwachsenden. Fragt man heutige Schüler/innen, so beschreibt die Mehrzahl der Schüler/innen ihre Beziehung zu den Lehrer/innen als positiv und unterstützend (vgl. Reicher, 2013).

Herausforderungen heute

Wie sind die Bedingungen des Aufwachsens heute? Göppel (2007, S.70f) beschreibt folgende Kennzeichen moderner Kindheit:

- *Emotionalisierung*: Kinder sind Sinnlieferanten – ihre optimale Förderung rückt in den Fokus.
- *Destabilisierung*: Viele Kinder wachsen in Scheidungsfamilien auf, generell ist eine Pluralisierung der familiären Lebensformen festzustellen.
- *Egalisierung*: Der Autoritätsvorsprung der Eltern ist weitgehend geschwunden.
- *Isolierung / Verhäuslichung / Verinselung*: Viele Kinder wachsen als Einzelkinder auf; es gibt getrennte Lern-, Freizeit- und Wohnorte.

- *Institutionalisierung und Pädagogisierung*: Viele Kinder heute verbringen einen großen Teil der Zeit in Bildungsinstitutionen (z.B. Krippen, Kindergarten, Hort) und auch in pädagogisch geplanten Arrangements (z.B. Ballett, Sport, Nachhilfe).

Autorität sein - Vorbild sein.

Eine der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter ist es, die Beziehungen zu Autoritäten, zu Eltern oder Lehrer/innen, neu zu designen/balancieren. Das kritische Hinterfragen und Infrage stellen von Autoritäten ist ein wichtiger Meilenstein zur Erlangung von Identität/gelungener Persönlichkeitsentwicklung. Denn erst durch die Überwindung von kindlichen Abhängigkeitsverhältnissen kann sich eine mündige, selbständige und eigenverantwortliche Persönlichkeit entwickeln (vgl. Reicher, 2005).

Wir leben heute in einer sich ständig veränderten „liquiden“ Welt (Prisching, 2014, S.99). Heute ist alles möglich, es gibt viele Möglichkeiten, viele Vorbilder. Die Freiheit zwingt uns, uns in dieser Vielfalt diese Vorbilder mühsam zu suchen. Und das ist vor dem Hintergrund der modernen Landschaft mit dem großen Einfluss der Medien und der Werbung nicht einfach.

Brauchen wir wieder mehr Disziplin? Werden unsere Kinder Tyrannen? Im Fachdiskurs taucht zunehmend die Frage auf, ob wir es heute nicht schon wieder mit einer neuen Pendelbewegung in Richtung Führung-Strenge-Autorität zu tun haben (vgl. Göppel 2010, S.30), wenn es Bücher wie „Lob der Disziplin“ (Bueb, 2008) oder „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“ (Winterhoff, 2008) in die Bestseller-Listen schaffen.

Fazit

Jede Generation muss sich in Hinblick auf das Glück und die Zukunftskompetenz ihrer Kinder aufs Neue dem Dauerbrenner in der Erziehungsdiskussion stellen, der Frage nach der Balance von führen und wachsen lassen. In einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft sind diese Zielvorstellungen über entwicklungsförderliche Erziehung notwendigerweise kontrovers, die Antworten nicht eindeutig (vgl. Gudjons, 2008, S.193).

Literatur

Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010). Kindheit. Weinheim: Beltz.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed). Child development today and tomorrow (p.349-378). San Francisco: Jossey-Bass.

Berger, M. (o.J.). Frauen in der Geschichte des Kindergartens: Johanna Haarer. Online:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1268.html>

Bueb, B. (2008). Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin: Ullstein.

- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2010). UN-Behindertenrechts-Konvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Online: [https://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/1_staatenbericht_crpd_-_deutsche_fassung_\(2\).pdf](https://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/7/4/9/CH2092/CMS1359980335644/1_staatenbericht_crpd_-_deutsche_fassung_(2).pdf) [14.4.2014].
- Baader, M.S. & Sager, C. (2010). Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, 255-267.
- Ecker, I. (2009). Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen. In: Forum Politische Bildung (Hg). Herrschaft und Macht. Informationen zur Politischen Bildung. Band 31. Innsbruck.
- Fricke-Finkelburg, R. (1989). Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlässe und Richtlinien 1933-1945. Opladen: Leske+ Budrich.
- Friedl, K. (2010). Schulzeit. Wie's früher war. Wien: Böhlau Verlag.
- Fuhrer, U. (2007). Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht. Bern: Huber.
- Gobiet, W. / Rudlof, P. (2006). Vom Gnadentod zu „Leben wie andere auch“. Menschen mit Behinderung in der Steiermark von 1945-2005. In A. Ziegerhofer-Prettenthaler (Hg.), „Menschen mit Behinderung- Leben wie andere auch?“ (S. 13-29). Graz: Leykam.
- Gudjons, H. (2008). Pädagogisches Grundwissen (10. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt UTB .
- Göppel, R. (2010). Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennig, M. (1999). Wandel von Einstellungen und Werten unter dem Aspekt des Autoritarismus deutscher Eltern im Zeitvergleich. Dissertation Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/phil/hennig-marina/PDF/Hennig.pdf> [1.4.2014]
- Herzog, W./ Böni, E. / Guldemann, J.(1997). Partnerschaft und Elternschaft. Die Modernisierung der Familie. Bern: Haupt.
- Kepplinger, B. (2011). NS-Euthanasie in Österreich. Die „Aktion T4“ – Struktur und Ablauf. Online: http://altneu.han-solo.net/arbeit/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/kepplinger_euthanasie-struktur.pdf [14.4.2014]
- Kleinberger, S. (2010). „aber gefehlt hat immer was“ : Auswirkungen der kriegsbedingten Vaterlosigkeit nach 1945 mit besonderem Fokus auf den Raum Graz. Diplomarbeit an der Universität Graz. Online: http://ema2.uni-graz.at:8090/livelinkdav2/nodes/1062126/Kleinberger_Sophie%2020.05.2010.pdf [12.4.2014].
- Klikla, D. / Schubert, V. (2013). Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft. Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt. Weinheim: Beltz Juventa.
- Knapp, G. (2007). Schule und Gesellschaft. Entwicklungen, Grundprobleme und Impulse für eine Bildungsreform in Österreich. In: Knapp, G. / Laueremann, K. (Hrsg.), Schule und soziale Arbeit. Zur Reform der öffentlichen Erziehung und Bildung in Österreich (S. 123-194). Klagenfurt/Celovec: Verlag Hermagoras.
- Leybold, T. R. (2013). Die Schule in der NS-Zeit am Beispiel der Volksschule "Noreia" . Masterarbeit an der Universität Graz. Online: http://ema2.uni-graz.at:8090/livelinkdav2/nodes/1062126/Leybold_Tanja%20Rafaela%2020.03.2013.pdf [22.4.2014].
- Liebenwein, S. (2008). Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luger, K. (1991). Die konsumierte Rebellion, Geschichte der Jugendkultur 1945-1990. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Mienert, M. / Pitcher, S. (2011). Pädagogische Psychologie. Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Miller, A. (1983). Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Moeckel, A. (2007). Geschichte der Heilpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Mooslechner, M. (2011). „Trümmerfrauen“ und „Halbstarke“. Die Entwicklung des Konsumverhaltens zweier Generationen in Österreich 1945-1965 am Beispiel der Stadt Wien. Diplomarbeit an der Universität Wien. Online: http://othes.univie.ac.at/16474/1/2011-10-17_0307345.pdf
- Peuckert, R. (1999). Familienformen im sozialen Wandel. Opladen: Leske + Budrich
- Prisching, M. (2014). Vorbilder – die anderen – wir – die richtigen – die falschen. In Kalcher A. M. / K. Lauer mann (Hrsg.), Vorbilder. Erziehen wohin? (S. 95-116). Salzburg: Verlag Anton Pustet.
- Rajewsky A. / Schmitz, A. (1988). Nationalsozialismus und Neonazismus. Ein Reader für Jugendarbeit und Schule. Düsseldorf: Fachhochschule Düsseldorf.
- Reicher, H. (1991). Zur schulischen Integration behinderter Kinder. Eine empirische Untersuchung der Einstellungen von Eltern. Zeitschrift für Pädagogik 37, 2, 191-214.
- Reicher, H. (2005). Entwicklungspsychologie in der LehrerInnenbildung. In Lenz, W. (Hrsg.), Bildungswege. Von der Schule zur Weiterbildung (S.127-139). Innsbruck: Studienverlag.
- Reicher, H. (2006). Sonderpädagogik - Integrationspädagogik - Inklusionspädagogik: Historische Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven. In A. Ziegerhofer-Prettenthaler (Hg.), „Menschen mit Behinderung- Leben wie andere auch?“ (S. 113-121). Graz: Leykam.
- Reicher, H. (2010). Sozial-emotionales Lernen im Kontext der inklusiven Pädagogik. Potenziale und Perspektiven. Graz: Leykam.
- Reicher, H. (2013). Wie gesundheitsförderliches Lernen gelingen kann. Sozialpädagogische Impulse, 29-30.
- Reicher, H. / Schirnhöfer, M. / Schmidt, S. (2011). schule:mit.gestalten - Eine empirische Studie zur Partizipation Jugendlicher im Schulkontext aus der Sicht von Klassen- und SchulsprecherInnen. In: Mikula, R. & Kittl-Satran, H. (Hrsg.), Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft (S.89-105). Graz: Leykam.
- Rotzoll, M. / Fuchs, P. / Richter, P. / Hohendorf, G. (2010). Die nationalsozialistische „Euthanasieaktion T4“. Historische Forschung, individuelle Lebensgeschichten und Erinnerungskultur. Der Nervenarzt. Online: <http://link.springer.com/article/10.1007/s00115-010-3054-0/fulltext.html> [14.4.2014].
- Scheipl, J. / Seel, H. (1988). Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. Graz: Leykam.
- Schneewind, K.A. (2002). Freiheit in Grenzen. Wege zu einer wachstumsorientierten Erziehung. In H.-G. Krüsselberg & H. Reichmann (Hrsg.). Zukunftsperspektive Familie und Wirtschaft (S. 213-262). Graftschaft: Vektor Verlag.
- Scholtz, H. (1985). Erziehung und Unterricht unter dem Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Seel, H. / Scheipl, J. (2004). Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam.
- Sieder, R. (1987). Sozialgeschichte der Familie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steinacker, J. (2013). Jugendarbeit im Nationalsozialismus. Online verfügbar unter: https://content-select.net/media/moz_viewer/52824899-49a0-403e-8492-11372efc1343# [20.4.2014]
- Winterhoff, M. (2008). Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Autorin:

Ao. Univ. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Hannelore REICHER
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Karl-Franzens-Universität Graz
Merangasse 70/2
8010 Graz

hannelore.reicher@uni-graz.at