

Jürgen Oelkers

Was ist Erziehung heute?*)

Wer die schlichte Frage stellt: "Was ist Erziehung?" scheint entweder ignorant oder arrogant zu sein, also entweder zu übersehen, was selbstverständlich ist, oder sich an etwas zu versuchen, was seit der Antike so viele Antworten gefunden hat, dass mit Sicherheit bessere zu erwarten sind, als die, die ich zu geben im Stande bin. "Erziehung" scheint eine Sache von höchster Bedeutung und Wichtigkeit zu sein, die so geartet ist, dass sich jede Nachfrage verbietet. Was Erziehung "ist", ist selbstverständlich und der weiteren Rede nicht wert, nämlich Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu deren Besten unter Inanspruchnahme von Selbstlosigkeit auf Seiten der Erwachsenen. Das lässt sich als Minimaldefinition verstehen, die für Beruhigung sorgt und zugleich die Bedeutungsannahme nicht beeinträchtigt. Das Beste, was Kindern und Jugendlichen passieren kann, ist eine gute Erziehung.

Aber kennen wir überhaupt das *Objekt*, nämlich Kinder und Jugendliche? Und ist "Objekt" der richtige Begriff, wenn doch Kinder und Jugendliche nicht irgendwie andere Wesen sein können, als wir selbst? Die Minimaldefinition ist nicht viel wert: "Umgang", die Kategorie HERBARTS, ist nicht sehr klar, und sie kann so extensiv gebraucht werden, dass Beschränkungen kaum möglich sind. Vielleicht könnte man negative Umgangserfahrungen ausschließen, aber erzieht nicht besonders das *Negative*? Unvergesslich ist oft nicht das gewollt Positive, also die erwartbaren pädagogischen Settings, sondern Leid und Unheil, das, was keine Erziehungsabsicht tolerieren könnte und was doch die Erfahrung auf sehr nachhaltige Weise bestimmen kann.

Im Folgenden werde ich die Frage des Vortrages anhand von drei weniger allgemeinen Sektoren des Themas durchspielen. Zunächst werde ich die Objektannahme zu irritieren versuchen, also fragen, was "Kinder" und "Kindheit" mit "Erziehung" zu tun haben (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf einige Wirklichkeiten der heutigen Erziehung näher ein und frage, warum die Pädagogik mit diesen Wirklichkeiten Schwierigkeiten hat (2). Abschließend komme ich auf die Frage des Vortrags zurück und skizziere Umriss einer Theorie der Erziehung, die imstande sein soll, bestimmte Blockaden der Pädagogik zu vermeiden (3).

Ich werde mich auf Kinder konzentrieren, also nichts über Jugendliche oder gar die Idee der lebenslangen Erziehung aussagen und so Hypertrophien vermeiden. Im ersten Teil geht es wesentlich um Kinderzeichnungen, im zweiten Teil um die Kommerzialisierung der Kindheit und im dritten um die verbleibenden Ansprüche der Theorie. Ich gehe davon aus, dass wir nicht den Erziehungsnotstand ausrufen müssen, nur weil wir mehr mit Kindern verhandeln müssen als je zuvor in der Geschichte des Problems. Besonders das deutsche Publikum scheint pädagogische Apokalypsen zu lieben, aber das ist eine andere Reflexionsgattung als die, die ich zu bieten habe. Ich gehe davon aus, dass es keine zeitlosen Erziehungstheorien gibt, und dass Erziehung im Blick auf die Gegenwart je neu bestimmt werden muss.

1. Einige Irritationen über Kinder, Kindheit und Erziehung

"Kind" und "Kindheit" ist nicht dasselbe, und beides ist auch nicht dadurch zu erfassen, dass auf konkrete Personen oder einzelne Phänomene verwiesen wird. Wer Kinder beobachtet, weiß noch nicht, was Kindheit ist, und wer von Kindheit redet, muss sich nicht auf reale Kinder beziehen. Kinder, sagt man, leben in *ihrer* und in *unserer* Welt, aber was genau bedeutet das? Offenbar unterscheiden sie sich von Erwachsenen, aber wodurch? Wenn man nicht einfach von anthropologischer Über- und Unterlegenheit ausgehen kann, etwa weil Kinder "klein" und Erwachsene "groß" sind, was bestimmt dann den Unterschied? Kinder sind, wie gesagt, Objekt von Erziehung, Erwachsene nicht, aber erklärt sich das aus *Defiziten* oder einfach nur durch wohlmeinende *Absichten*? Kinder beeinflussen

*) Vortrag in der Universität Trier am 28. Januar 2002.

die Erwachsenen, mit denen sie Umgang haben, sehr nachhaltig, warum nennt man das *nicht* "Erziehung"?

Bestimmte Kriterien zur Unterscheidung sind sehr einfach und naheliegend: Erwachsene können zum Beispiel nicht mehr so zeichnen, wie sie es konnten, als sie Kinder waren. Wenn Kinder heute ihre Welterfahrung zeichnen, beziehen sie sich auf Personen und Ereignisse, die sie wahrnehmen und die Eindruck hinterlassen, zum Beispiel die Mutter, die so dargestellt wird, wie dies kein Erwachsener könnte oder dürfte, nämlich reduziert auf das Elementare und Notwendige, ohne einen ästhetischen Gegenwert beachten zu müssen. Es kommt nicht darauf an, die reale Person möglichst genau abzubilden, also eine Art Fotografie zu erzeugen; erfasst wird eine akute Beobachtung, die auf einer dauerhaften Einschätzung basiert, wiedergegeben mit den relevanten Einzelteilen, die Farbe der Kopphaare, das Rouge der Lippen, die Halskette, alles was Eindruck macht, ohne das reale Vorbild der Proportionen, Formen oder Farben beachten zu müssen. Die Mutter kann daher wie ein neugieriger Wulst erscheinen, der keine Arme hat, keine wirkliche Stirn und dem dringlich ein Besuch beim Coiffeur anzuraten ist.

Wichtig ist die Differenz. Mütter sind nicht wie andere Frauen. Die haben blonde statt dunkle Haare, helle statt rote Lippen, Wimpern, nicht einfach nur Augen, einen blauen Fleck auf der Stirn und sind ganz Gesicht, also haben weder Hals noch Rumpf. Beide Frauen wären außerstande, ein solches Bild zu zeichnen, nicht nur wegen der entwickelteren Talente, sondern weil der *kindliche Blick* nicht mehr vorhanden ist. Er spiegelt die Welt auf eigene Weise, und dies unbeabsichtigt. Kinder wollen ihre Vorlagen möglichst genau abbilden, aber sie können es nicht. Sie legen *ihre* Ausdrucksmittel an und kreieren ein eigenes Bild, das sich von dem der Erwachsenen unterscheidet, ohne dass sich die Erfahrungswelt unterscheidet. Kinder leben in keiner anderen Welt als die Erwachsenen, vielmehr nehmen sie diese Welt auf eigene Weise wahr. Das animistische Denken, also die Vertauschung der physikalischen und der seelischen Kausalität, kommt allenfalls kleinen Kindern zu, und auch sie reagieren nicht auf eine eigene, sondern auf eine gemeinsame Welt.

Das zeigt sich in den Reaktionen auf identische Erfahrungen. Kinder und Erwachsene sind Teil einer globalen Kommunikation, die gleichzeitig nahezu jede und jeden ungeschieden erreicht. Die Situation des Terrors trifft Kinder ohne jeden pädagogischen Filter, sie sind genau den gleichen Nachrichten und Bildern ausgesetzt wie die Erwachsenen. Aber sie nehmen sie anders wahr oder verarbeiten sie wenigstens auf eigene Weise. Der Anschlag auf das World Trade Center in New York wird in der schnellen Skizze eines Achtjährigen, die etwa einen Monat später gefertigt wurde, zu einer beklemmenden Elementarisierung der Ereignisse. Man sieht, wie das Flugzeug auf den rechten Turm zurast, der Aufschlagspunkt ist mit dem Pfeil angedeutet, während - entgegen den realen Ereignissen - vor dem Aufschlag bereits ein Mensch aus dem Turm springt. Der Todesschrei ist angedeutet, und eine Bezeichnung gibt an, dass es sich um einen "Menschen" handelt und nicht um ein Objekt. Beide Türme stehen noch, die identische Höhe ist markiert, ebenso die Unterteilung der Stockwerke und die Fundierung im Erdboden. Die Ereignisse werden nicht in der tatsächlichen Chronologie dargestellt, sondern wie ein *gleichzeitiges* Puzzle, ein Moment, der kein Nacheinander hat, sondern die Situation vor dem Horror als Horror darstellt.

Auf die selbst gestellte Frage, wie derartige Anschläge stattfinden können, entsteht eine weitere Skizze, die - in wiederum höchster Elementarität - veranschaulicht, dass ein kombinierter Angriff von Flugraketen und U-Booten das Weiße Haus in Washington treffen könnte. Wesentlich detaillierter ist der Eindruck der Gegenschläge. Amerikanische Flugzeuge, die Ziele in Afghanistan angreifen und die ständig in den Nachrichten zu sehen sind, werden wie aggressive Raubvögel dargestellt, die so recht kein Ziel haben und die gleichwohl Tod bringen. Die Zielangabe ist *oberhalb* der Flugbewegung, während die ballistischen Richtungen auf den Boden zielen. Ein anderes Bild zeigt eine fliegende Festung aus dem Zweiten Weltkrieg, mit dem Detail, dass die Neigung der Besatzungen, ihre Bombenlasten mit mehr oder weniger makabren Namensbezeichnungen zu versehen, aufgenommen wurde, und zwar bezogen auf die *fallenden* Lasten. Man sieht jene Unangreifbarkeit, die nach dem 11. September 2001 genau *nicht* mehr gegeben ist. Der einsame Schütze am hinteren Kabinfenster ist dafür nur ein Menetekel.

Offenbar sind Kinder genaue Beobachter ihrer und unserer Welt, die in ihren laufenden Ereignissen ungefiltert aufgenommen und verarbeitet wird. Die Welterfahrung von Kindern ist nicht auf ein pädagogisches Segment beschränkt, dass sie auf Schreckensszenarien reagieren, ist nicht zu verhindern, aber auch nicht mit seelischen Katastrophen verbunden. Die detaillierte, oft lakonische Beobachtung ist kein Indiz für spätere Folgen, weder im Blick auf denkbare Gewinne noch bezogen auf mutmaßliche Schäden. Entgegen den Zuschreibungen: Wer mit acht Jahren ein Flugzeug der US

Air Force zeichnet und noch auf die Nummer des Flugzeuges am Heck der Maschine achtet, gibt einfach nur eine Beobachtung wieder; das Bild ist kein Indiz für persönliche Präferenzen oder biographische Fixierungen.

Das anzunehmen fällt schwer, weil unmittelbar mit den Daten - ein Achtjähriger zeichnet Kriegsbilder - die Vermutung verbunden ist, dass seelischer Schaden entstanden sein muss oder mindestens bei Wiederholungen droht. Auf der anderen Seite kann sofort vermutet werden, das Bild der Mutter deutet auf eine innige Beziehung hin, weil sensible Details wahrgenommen wurden, die man nur liebevoll zeichnen kann. Aber Kinder nehmen die Ereignisse und nicht die pädagogischen Absichten wahr, sie zeichnen, was sie sehen oder was ihnen vor Augen steht. Sie *registrieren* die Welt aus eigener Sicht und mit ihren Mitteln. Die Darstellungen sind lakonisch, nicht emphatisch, und sie beziehen sich auf das, was sichtbar ist, und nicht auf etwas, das vermutet werden kann.

Das lässt sich auch an Serien verdeutlichen. An einem einzigen Abend, mit einem Skizzenblock vor dem Fernseher, entstehen

- ein Bild des Moderators der Schweizer Tagesschau,
- ein Bild des Vaters,
- ein prototypischer Versuch in polemischer Absicht, hinter das Geheimnis des anderen Geschlechts zu gelangen,
- eine eigenwillige Form von Geographie aus Schweizer Sicht
- sowie eine Post-Picasso-Version der Elternschaft, die offen lässt, was mit "MAMA" und was mit "PAPA" bezeichnet werden soll (man beachte allerdings die Grossbuchstaben!).

Erwachsene wären zu dieser Leistung außerstande, auch weil sie nicht einfach von Ereignisserien ausgehen, sondern Struktur und Takt voraussetzen. Das Verstehen bezieht sich auf verdichtete Zusammenhänge und der Ausdruck muss Rücksicht nehmen auf die Folgen, Kinder können unbefangen aufzeichnen, was sie sehen, ohne sehr weit eine innere Zensur in Rechnung zu stellen.

Wenn sie im akuten Konflikt Partei ergreifen, dann stimmen sie nicht einfach zu, sondern bilden eine medial vermittelte Meinung ab, deren Konsequenzen sie weder absehen müssen noch können. Die Präsenz der amerikanischen Flagge ist die Präsenz täglicher Bilder, auf die die Wahrnehmung reagieren muss, auch wenn Erwachsene dies vermieden sehen wollen. Es ist auch und gerade für Kinder unmöglich, der Kommunikation mit und durch Medien zu entgehen, was oft paradoxe Reaktionen bei Erwachsenen auslöst. Eltern, die stolz sind, dass ihre Kinder schon in den ersten Primarschulklassen über Computerkenntnisse verfügen, möglichst solchen, die besser sind als die der Mitschüler, sind hochgradig besorgt, wenn die Kinder Kriegsbilder zeichnen, die die Internet-Nachrichtendienste rund um die Uhr anbieten. Aber wie entsteht diese Differenz? Eine Antwort besteht darin, von den Kindheitskonstruktionen der Erwachsenen auszugehen und Kinder darauf zu beziehen.

"Kindheit" ist in gewisser Hinsicht postulative *Mythologie*, also eine sehr bestimmende Erwartung der Erwachsenen, die mit Hoffnungen und Sorgen zu tun hat (OELKERS 1993). Das mit Kindheit verbundene Erwartungskonstrukt hat typische Elemente:

- Kinder sind die Zukunft der Gesellschaft, daher ist Erziehung immer Investition in die Zukunft.
- Sie setzt das glückliche Kind voraus, das sein Leben lang von der Kindheit zehrt, als sei diese eine Ausrüstung für das Leben.
- Das unglückliche Kind ist entsprechend ein *horror vacui*. Es zeigt Betrug an, noch bevor das Leben begonnen hat.
- Ein glückliches Leben kann nur führen, wer eine glückliche Kindheit hatte.
- Die Erziehung muss daher für das Glück des Kindes besorgt sein, um den Preis eines unglücklichen Lebens.
- Die glückliche Kindheit ist unteilbar, sie umfasst alle Aspekte der Erfahrung und gilt für das ganze Leben.

Historisch hat es eine "ganzheitliche" Kindheit dieser Art nie gegeben. Die Realitäten von Kindern waren von lokalen Milieus geprägt, die bis weit ins 19. Jahrhundert oft armselig und vielfach

auch gewaltförmig verfasst waren. Zivilisiert waren Kindheiten nur im Glücksfalle und unter der Voraussetzung herausgehobener sozialer Umwelten. Erst allmählich wurde im Prozess der Zivilisation auch Erziehung rationalisiert und von Dämonen befreit. Die Magie des bösen Blicks und des verdorbenen Charakters beherrschte in großen Teilen noch die Vorstellungswelt des 19. Jahrhunderts, und dies weit mehr als das Schulbuch. Entsprechend schwer war und ist es, Kinder als gleichberechtigt zu verstehen und sie aus paternalen Abhängigkeit zu entlassen. Die historische Kindheit war gekennzeichnet von Unwissenheit und Sterblichkeit, nicht von Glück. Und was als "Glück" definiert wurde, hatte wenig mit Kindern zu tun. Sie sind in der Zivilisierung der Gesellschaft erst spät mehr gewesen als ein Thema von Religion und Moral.

Diese Erfahrung spiegelt sich in der Reflexion und ihrer Geschichte: Westliche Erziehungstheorien haben ein schwieriges und ambivalentes Erbe, das aus der christlichen Überlieferung erwachsen ist und zwei konstitutive Elemente enthält,

- die augustinische Lehre der Erbsünde einerseits,
- die paulinische Erlösung durch den Sohn Gottes andererseits.

Kinder sind immer zugleich von der sündhaften Natur *und* der göttlichen Erlösung her verstanden worden, entsprechend widersprüchlich war die auf PAULUS und AUGUSTINUS zurückgehende Idee der christlichen Erziehung. Sie musste für die Unterdrückung der Natur besorgt sein, aber war zugleich auch verantwortlich für den Weg zur Erlösung. Die Gnade war durch die Erbsünde verstellt, und doch konnte auf sie durch die richtige Erziehung vorbereitet werden, ein Konzept, das in der neuzeitlichen Fassung vor allem durch den Pietismus des frühen 18. Jahrhundert entwickelt wurde (OSTERWALDER 2001). Der Weg der Erziehung führt zum Heil, aber Erlösung ist nicht ohne Repression zu haben, weil die Natur des Kindes nicht aus sich selbst heraus gnadenfähig ist.

Dass Kinder "im Mittelpunkt" der Erziehung stehen sollen, ohne eine religiöse Bindung vorauszusetzen, ist - auf die Breite der Reflexion gesehen - erst ein Produkt des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts, als von "neuer Erziehung" gesprochen werden konnte, aus der die Konzepte der Reformpädagogik entstanden. Erst jetzt wurde die Autonomie des Kindes Thema pädagogischer Bewegungen, was auf sehr paradoxe Weise mit einer Steigerung der Erziehungsanstrengungen einherging. Vorausgesetzt ist dabei eine Umschichtung der Mythologie: Das "heilige Kind", dem das Glücksversprechen der Erziehung gilt, entstand als Säkularisierung des christlichen Erlösers. Frei von Erbsünde und unter allmählichem Verlust des christlichen Glaubens blieb nur übrig, das Kind als sakralen Mittelpunkt der Erziehung zu verstehen.

Es ist damit heilig und heidnisch zugleich. Die Zentrierung der Erziehung auf "das" Kind - und so weder auf Religion noch auf Staat oder Gesellschaft - ist eine paternale Konstruktion, die Erwachsene entwickelt haben und aus der Kinder Vorteile ziehen sollen. Allerdings: *Kinder* sind in dieser Konstruktion

- geschlechtsneutral,
- milieuunabhängig,
- indifferent gegenüber Kultur oder Geschichte
- und wohlmeinend im Blick auf die Erziehungsabsicht.

Wie weit diese Generalisierung tatsächlich ein Vorteil der Kinder ist, wurde nie untersucht und ist auch mit Kindern nie abgeklärt worden. Die "neue" oder die "progressive Erziehung" hat auf einen solchen Akzeptanztest verzichtet, sie spricht von Kindern über deren Köpfe hinweg, also fragt nicht und muss nicht fragen, ob Kinder *wollen* oder *wünschen*, im "Mittelpunkt" der Erziehung zu stehen.

Wichtiger ist allerdings eine andere Einsicht, die "neue Erziehung" zu Beginn des 20. Jahrhunderts definierte *nicht* die "neue Kindheit". Zwischen JOHN DEWEY und JEAN PIAGET wurden neue Konzepte der kindzentrierten Pädagogik entwickelt, für die grundlegend war, dass sie sich auf Personen und deren Beziehungsmodus richteten. Der Fokus war Moral, Bildung und Freiheit, vorausgesetzt die Achtung vor dem Kind. Interessant ist, was in dieser Fokussierung *nicht* wahrgenommen und beachtet wurde, nämlich die allmähliche Öffnung der Kinderkulturen für die Steuerungsmechanismen der sich schnell entwickelnden Konsumgesellschaft (LEBERGOTT 1993). Der hauptsächliche Wandel der Kindheit im 20. Jahrhundert ist nicht der zur Reformpädagogik, sondern der zur kommerziellen Kindheit. Die "neue Erziehung" ging von der Dauerhaftigkeit pädagogischer Milieus aus, während es immer schwieriger wurde, Kindheit und Kommerz zu trennen. Dabei führt

vom Bleyle-Anzug zur heutigen Kinderboutique ein direkter Weg, auf dem die pädagogischen Erwartungen einer guten Erziehung unter Druck gesetzt werden. Diese Situation wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

2. Schwierigkeiten der Pädagogik mit der Erziehungswirklichkeit

Das pädagogische Grundpostulat der "Kindzentrierung" ist in der Entwicklung zur Kommerzkultur auf sehr ironische Weise *erfüllt* worden, nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten, sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten. Zwischen Lego und Pokémon beherrschen Marken und Moden den Erfahrungsraum von Kindern, und zwar immer in Überdosis und auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Produkte wie Pokémon sind zugleich als Spielfilm, Cartoon-Serie, Sammelkartenspiel, Videogames und in allen möglichen Varianten des Merchandising präsent, so dass ständig Bedürfnisse entwickelt werden, die Kaufentscheide nach sich ziehen. Grosse Anbieter wie Nintendo oder Disney haben immer eine Palette von Produkten zur Verfügung, die aber, anders als der Erwachsenenmarkt, nicht frei sind in der Themenwahl und in der Wertorientierung.

Eltern kaufen Produkte vornehmlich dann, wenn diese *mehr* bieten als lediglich Unterhaltung. Die Produkte müssen verträglich sein mit pädagogischen Erwartungen, vor allem solche, die sich auf die moralische Entwicklung des Kindes und den Schulerfolg beziehen. Für Lernnutzen in diesem Sinne muss gesorgt sein, daher ist die Didaktik kaum noch zu unterscheiden von der Unterhaltungsindustrie. Beide reagieren mit Fun-Faktoren auf Familienwerte, die das Marktsegment definieren und beschränken. Ein Ausweg aus dieser Beschränkung ist es, Kinder als *eigene* Zielgruppe zu verstehen, die über ein individuelles Budget autonom verfügen kann. Eben das scheint zunehmend mehr der Fall zu sein, wenngleich nicht in globalem Maßstab, sondern bezogen auf westliche Lebens- und Familienformen.

Mit steigendem Alter emanzipieren sich die Kinder für die Konsumgesellschaft, also vollziehen nach, was die Erwachsenen für sich in Anspruch nehmen. Die Warnung vor einem "unpädagogischen" Konsum ist zu einem folgenlosen Ritual verkommen. Davon unabhängig hat sich eine weitgehende Veränderung der Verhaltensweisen und Einstellungen vollzogen. Diese stillschweigende Emanzipation ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Das wesentliche Kapital der Erziehung ist die zur Verfügung stehende Zeit. Wird die Zeit knapp, verlagert sich die Aufmerksamkeit, ohne zugleich auch die Verantwortung reduzieren zu können.

Die Veränderungen sind, wie man im Jugendjargon sagt, *indoors* wie *outdoors* zu beobachten: Das traditionelle Elternhaus ist heute medial hochgerüstet, was zur Folge hat, dass attraktive Alternativen zu den komplexen und nicht immer unterhaltsamen Eltern-Kind-Dialogen ständig abrufbar sind. Die Umwelten von Elternhaus und Schule sind einerseits radikal verengt, andererseits grandios erweitert worden. Die traditionellen Spielgründe in der Nachbarschaft sind weitgehend verschwunden, zugleich können überall Lern- und Unterhaltungsangebote abgerufen werden. Die vermutlich folgenreichste Lernerfahrung heutiger Kinder sind Games, nicht Bücher. Lernen beschränkt sich nicht mehr auf die Schule, die im Gegenteil unter Druck gerät, sich erfolgreichen Edutainment-Kulturen anzupassen. "Fun" ist eine wie immer grässliche, so doch wirksame Vereinfachung der Motivationslage.

Die Ausweitung des Angebotes hat knappe Zeiten zur Voraussetzung. Bei den zur Auswahl stehenden Mengen des Angebots kann das meiste *nicht* besorgt werden. Die knappe Zeit sorgt dafür, dass Erziehung sich zunehmend auf verschiedene Instanzen verteilt, in diesem Sinne konkurrieren die Eltern mit den Anbietern, die sie beauftragen, um sich selbst zu entlasten. In vielen Hinsichten ist inzwischen pädagogisches Outsourcing üblich, und die Realität ist dabei aufschlussreicher als jede Karikatur:

- Lernstudios sorgen für Nachhilfe,
- Schwimmlehrer besorgen, was die Schule versäumt,
- Familientherapien kümmern sich um die Erziehungsschäden,
- Consulting-Firmen können mit der Karriereplanung der Kinder beauftragt werden
- und zur Stressentlastung ist "Urlaub vom Kinde" buchbar.

Das geschieht nicht nebenbei oder aus Not, sondern unter der Voraussetzung, das Beste für das Kind arrangieren zu können und zu müssen. Die Idee des "Glücks" der Kinder hat sich auf dieser Linie mindestens in Teilen kommerzialisiert. Das kommt dem Materialismus der Kinder entgegen, aber widerspricht auf eklatante Weise den Erziehungserwartungen. Sie orientieren sich, mindestens offiziell, an immateriellen Werten, die unabhängig davon gelten sollen, was die Praxis bestimmt. Heutige Eltern sind daher oft in Double-Bind-Situationen: Sie müssen bekämpfen, was sie befördern oder negieren, was den Alltag ausmacht.

Niemand gibt den tatsächlichen Fernsehkonsum der eigenen Kinder zu und niemand verteidigt offensiv den Konsum an Süßigkeiten, weil immer im Hintergrund steht, dass zuviel Fernsehen ebenso schädlich ist wie zuviel Zucker. Es gibt aber kein definitives Optimum, die zulässige Mitte muss individuell und privat bestimmt werden - in ständiger Auseinandersetzung mit den Kindern. Sie gewinnen dadurch an Macht, und dies nicht nur, weil nahezu jedes Verbot unterlaufen werden kann. Der Erziehungsmodus ist *Verhandlung*, und oft ist der kleine Partner stärker als der große. Daher ist nicht mehr Autorität das kardinale Problem, sondern die Macht des jeweiligen Arguments und das Geschick der Kommunikation. Oft entscheidet auch einfach nur Nervenstärke, die das Gebot der Elternliebe auf zuweilen harte Proben zu stellen versteht.

Die Öffentlichkeit setzt in der Wahrnehmung von Erziehung Erfolg voraus. Erziehung ist normaler Bestandteil der Leistungserwartungen, die um den Preis von Imageverlust nicht unterschritten werden dürfen. "Gute Eltern" sind so zunächst keine wirklichen Qualitäten, sondern externe Zuschreibungen, die erfüllt werden müssen. Das Gleiche gilt für "erfolgreiche Kinder". Der Schulerfolg, beispielsweise, ist immer ungleich verteilt, aber auf merkwürdige Weise ist *jedes* Kind ein erfolgreicher Schüler oder eine erfolgreiche Schülerin. Verluste und Versagen sind peinlich, eine pädagogische Sprache *dafür* steht nicht zur Verfügung. Zugleich gibt es eine expandierende Entlastungsindustrie, die dafür sorgt, dass der Schein der glücklichen Kindheit aufrechterhalten werden kann. Damit wird für Schutz gesorgt und zugleich für Illusionen.

Die gesellschaftliche Bedeutung der Erziehung hat ständig zugenommen, schon aus diesem Grunde darf niemand wirklich versagen. Faktisch ist aber vor allem die *Belastung* gestiegen, ohne dass der Ertrag absehbar wäre. Über "Ertrag" zu reden ist verpönt, aber natürlich ist jede Form von Schulerfolg eine Bestätigung, dass sich der Aufwand gelohnt hat. Inzwischen weiß man, dass Kinder teuer sind, eine Kalkulation, die noch vor einer Elterngeneration öffentlich gar nicht kommunizierbar gewesen wäre. Man wäre moralisch verurteilt worden, hätte man darauf verwiesen, dass Kinder einen Kostenfaktor darstellen oder gar aus ökonomischen Gründen sich nicht lohnen. Heute können Kinder als Belastungen gelten, die man nur dann auf sich zu nehmen bereit ist, wenn die Erfolgserwartungen realistisch erscheinen. Die Dilemmata der Erziehungszeit bleiben indes bestehen: Auch bei Einzelkindern weiß man nie, wie viel Zeit für sie genug ist. Und merkwürdigerweise sind Einzelkinder noch in der Single-Gesellschaft eine fragliche Erscheinung.

Das öffentliche Bild der *guten Erziehung* ist mit den neuen Realitäten nicht zu vereinbaren. Das Bild unterstellt Selbstlosigkeit ebenso wie grenzenlose Belastungsfähigkeit, also die beiden hauptsächlichen Ursachen für das permanent schlechte Gewissen. Dass Kinder *Eltern* belasten können, ist in diesem Bild nicht vorgesehen, wenn es Belastungen gibt, dann müssen die Eltern irgendetwas falsch machen. Aber Erziehung ist immer Wechselseitigkeit, die für beide Seiten subtile Abhängigkeiten hervorbringt. Gleichzeitig kreiert der öffentliche Diskurs über Erziehung immer neue Stereotypen, die zusätzlich die Belastungen steigern, wenn zum Beispiel nicht wirklich entschieden werden kann, ob das eigene Kind nun "hochbegabt" oder "hyperaktiv" ist. Und es ist ständig unklar, wie weit die notwendige Selbstlosigkeit gehen soll, und wann definitiv die Belastungsgrenze erreicht ist.

Diese Wirklichkeiten sind nicht einfach mit Moral zu bearbeiten, und sie entziehen sich den reformpädagogischen Mustern der gutartigen Selbstorganisation in geschützten Räumen. Mindestens für die westlichen Gesellschaften kann gesagt werden: Heutige Kinder leben in *offenen* Erfahrungsräumen, für die es historisch kein Beispiel gibt, und die nicht einfach zurückgenommen werden können. Zugleich sind damit weitreichende Folgen für die Leitannahmen der "glücklichen Kindheit" und der "guten Erziehung" verbunden, die ja lebenslang - und dies ausschließlich positiv - wirken sollen. Aber kann man den offensichtlich lustbetonten Konsum von Games, bei dem hohes Können abverlangt wird, als "glückliche Kindheit" bezeichnen? Erwachsenen scheint das schwer zu fallen, und dies in Beobachtung der Praxis von Erziehung, die sie sehen und zulassen. Historisch gesagt: Sie haben Mühe, sich vom Bild der romantischen Kindheit zu lösen und die Paradiesmetaphern preiszugeben, die die Erwartungswelt von Erziehung nach wie vor bestimmen.

Eine sich schnell wandelnde, in vielem flüchtige Kindheit ist ungeeignet, diese Erwartungen zu bestätigen. Die Erfahrungsräume, die die heutige Kindheit ausmachen, müssen mit hohen Tempi, zunehmender Differenzierung und ebenso nachhaltigen wie flüchtigen Angeboten in Verbindung gebracht werden. Aber wenn sich die Schemata der "behüteten Kindheit" auflösen, dann ist nicht einfach *Unglück* die Folge. Kinder erfahren ihre Gegenwart, und wie immer die Erwachsenen die Tendenzen kommerzieller Steuerungen in der Kinderkultur einschätzen, Limp-Bizkit-Konzerte sind für Zehnjährige Unterhaltungserlebnisse, keine Zurichtungen fürs Leben. Der Aufbau des Denkens oder der Moral wird nicht dadurch anders, dass Schule und Elternhaus nicht mehr die Erziehungsmonopole darstellen. Der vermutete Schaden stabilisiert die traditionellen Erwartungen, aber er wird dem nicht gerecht, wie Kinder aufwachsen müssen.

Es hilft auch wenig, ständig Zerfall oder Niveauverlust zu beklagen. Nicht nur fehlen die erforderlichen Daten und ist der dafür notwendige Massstab gar nicht vorhanden, auch wäre der Blick dafür versperrt, was Kinder in offenen Erfahrungsräumen lernen und wie sie neue Chancen nutzen. Die heutige Kindheit ist nicht dämonisch, nur sehr viel anstrengender für die Erwachsenen. Sie erhöhen ihre Belastungen und reduzieren ihre Einwirkungen auf bestimmte Sektoren der Erfahrung. Erziehung ist nicht mehr gleichzusetzen mit dem prägenden Einfluss *nahe* Personen, die über die Dauer der Kindheit die Erfahrungsräume begrenzen können. Aber daraus folgt nicht, dass "Wertezerfall" die Gesellschaft bestimmt oder "Wohlstandsverwahrlosung" um sich greift. Die Kinder müssen einfach nur *mehr* Medien und Dimensionen der Erfahrung unterscheiden und lernen, sich darin zurechtzufinden. Die Risiken übersteigen aber im immer noch gegebenen Regelfall nicht die Chancen.

Heute werden Kinder nach ihrer Kaufkraft eingeschätzt und mit Angeboten in allen Bereichen bedient. Erst das Angebot schafft die Nachfrage, so dass Bedürfnis ist und gekauft wird, was bezahlt werden kann. Frühere Regulatoren wie Sparen auf Vorrat oder Verzicht durch Einsicht sind, wenn nicht verschwunden, so doch weitgehend abgeschwächt worden. Heutige Kinder werden daran gewöhnt, Produkte, die für sie angeboten werden, unmittelbar kaufen und konsumieren zu können. Das *Neinsagen* fällt schwer und wird nicht belohnt. Die Beteiligung von Kindern am gesellschaftlichen Konsum ist zu einem erheblichen Marktfaktor geworden, ohne den Angebote wie Pokémon nie eine Karriere hätte machen können. Und es ist kein Zufall, dass diese Karriere verbunden ist mit

- neuen Medien,
- neuen Formen der häuslichen Unterhaltung,
- leichter Zugänglichkeit,
- erweiterter Toleranz gegenüber Kindern und
- grundlegend veränderten Formen der Kontrolle.

Wenn Kinder mindestens in den Bereichen ihres persönlichen Konsums *Kunden* sind, dann hat das Folgen für ihr Selbstbewusstsein und ihre Entscheidungsfähigkeit. Sie können zunehmend autonom entscheiden, ohne dass sich die den heutigen Buchmarkt bestimmenden Horrorvisionen der "Wohlstandsverwahrlosung"¹ oder des "Erziehungsnotstands"² generell verwirklichen würden. Aus neuen Schlagworten wird keine Umkehr des Trends, und der Trend ist nicht so, wie ihn die pädagogischen Befürchtungen aussehen lassen. Sie sind extrem, während der Alltag, auf welchem Level auch immer, Normalität wahren muss. Und dass sie *unterhalten* und nicht oder erst in zweiter Linie *erzogen* werden, gehört heute zur Grunderwartung von Kindern.

Die Entwicklung zur kommerziell-technischen Kindheit ist irreversibel. *Nach* Pokémon wird es bessere Games geben, vernetztere Spielwelten, leistungsfähigere Computer und noch schnellere Grafiken, nicht jedoch eine Rückkehr zu Holzspielzeug und guter Lektüre. Auf technologischen

¹ Mitte der neunziger Jahre häuften sich die Alarmierungen, dass "Wohlstandskinder" sich in einem permanenten "Konsumrausch" befinden würden (ZÖLLNER 1994; VON FRIESEN 1994). Der empirische Beweis blieb allerdings aus. Hollywood reagierte auf diese Trendmeldung auf seine Weise, etwa mit dem Film *Clueless* (1995), der auch zeigt, dass pädagogische Erwartungen keineswegs untergehen.

² Damit wirbt ein deutscher Bestseller (GERSTER/NÜRNBERGER 2001), der mit einem teils konservativen, teils reformpädagogischen Programm auf eine Erziehungs-Apokalypse reagieren will. Ein anderer Bestseller des Jahres 2001 sieht eine neue "Erziehungskatastrophe" (GASCHKE 2001), die als Folge des durch die Studentenbewegung hervorgebrachten Wertezerfalls behauptet wird. Dazu passt die Sachbuch-These, dass Familien gesellschaftlich ausgebeutet werden (JÄCKEL 2000).

Wandel folgt zunächst immer pädagogische Kulturkritik, die solange andauert, wie die Harmlosigkeit der neuen Technologie nicht erwiesen ist. Gut beschrieben sind die Reaktionen auf die Entwicklung des Fernsehens nach dem Zweiten Weltkrieg (LUKE 1990). Einer kurzen Euphorie folgten lange Jahre des Zweifels, in denen starke Schäden vermutet wurden, obwohl oder weil intergenerative Erfahrungen gar nicht vorlagen. Die Auswirkungen neuer Medien lassen sich nicht an einem Jahrgang festmachen, gleichwohl konnte vor allem in den fünfziger Jahren intensiv vermutet und mit Einzeldaten unterstützt werden, dass Fernsehkonsum

- die Familien zerstören werde,
- die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder beeinträchtige,
- den Wertezerfall der Gesellschaft beschleunige,
- passive Wahrnehmung auf niedrigstem Niveau befördere
- und so dramatische Auswirkungen auf die Allgemeinbildung habe.

Niemand kann derartiges messen. Aber jedes dazu passende Einzelereignis bestätigt die Befürchtungen. Heute kann von einer "Infantilisierung der Fun-Gesellschaft" gesprochen werden (WERTHEIMER/ZIMA 2001), als bestünde zwischen BRITNEY SPEARS, Big Brother, Pokémon, der Flut von Talkshows oder der Erlebnispädagogik und ihren Folgen ein direkter Zusammenhang, der von der Kindheit bis ins Alter reicht und für Bildungszerfall und allgemeine Verdummung verantwortlich ist.

Tatsächlich

- haben Bildungsinstitutionen nie einen so großen Einfluss gehabt wie heute,
- ist Erziehung nie so wichtig genommen worden
- und sind nie so viele Anstrengungen unternommen worden, Kinder auf eine Zukunft vorzubereiten, die auf sehr paradoxe Weise immer unabsehbarer wird.

Daher ist der Satz, die Medien regieren die Erziehung, auch umkehrbar. Warum dann aber die ständige Alarmierung vom Zerfall der Werte und der Bedrohung der Erziehung? Eigener Zugang zu Medien, der Kundenstatus von Kindern oder die Autonomie bei ästhetischen Wahlen bedrohen die Kontrollphantasien von Erwachsenen. Nicht zufällig artikulieren sich diese Phantasien besonders stark immer dann, wenn technologischer Wandel angesagt ist. Aber weder breitet sich unter Kindern Wohlstandsverwahrlosung aus noch erhöht Pokémon den Grad der gesellschaftlichen Dummheit. Dafür pflegen Erwachsene Visionen von Kindheit, die Belastungen eigener Art darstellen, weil sie mit uneinlösbaren Glücksversprechungen verbunden sind:

- Kinder werden nach Niedlichkeitsschemata wahrgenommen,
- die Kindheit soll behütet verlaufen, möglichst unter Voraussetzung von Hochbegabung und leichtem Schulerfolg,
- Kinderzimmer stellen Spielwelten dar, die trotz Lego in perfekter Ordnung gehalten werden,
- Kinder sind bei hoher Autonomie immer einsichtig,
- die Beziehung zu den Kindern ist partnerschaftlich und problemfrei -

ungefähr so steuert die Ratgeberliteratur Elternbewusstsein, was nicht heißt, dass sich die Literatur mit dem Bewusstsein deckt, wohl aber, dass andere Visionen öffentlich kaum zugelassen sind (OELKERS 1995; KELLER 2000). "Kindheit" ist immer die Erwartung *Erwachsener*. Kinder sind sehr erstaunt, wenn man ihnen mitteilt, was in der Ratgeberliteratur über sie und ihre Erziehung geschrieben wird. Die Literatur reagiert, wie gesagt, auf *Sorge* und *Hoffnung*. Das sind die beiden wesentlichen Dimensionen der Erziehungsreflexion, die öffentlich zur Verfügung stehen. Weil nie das ganze Erfahrungsfeld "Erziehung" zugänglich ist und immer nur Ausschnitte gesehen werden, ist es problemlos möglich, mit einzelnen Fällen oder Vorkommnissen zu *alarmieren*, was für die Beruhigung im übrigen *nicht* gilt.

Man kann leicht von infantilen Talkshows auf die Infantilisierung der Gesellschaft schließen, aber der Schluss soll und kann keine Beruhigung darstellen. Umgekehrt schließt man nur höchst selten zum Beispiel von der historisch beispiellosen Budgetsicherheit der staatlichen Schulen auf die Garantie der künftigen Bildungsversorgung. Grundlegend scheint eine Bedrohungserwartung zu sein, die zusätzliche Anstrengungen fordert und aber mit Harmlosigkeit enden muss. Bei genauerem Hinsehen kann es so schlimm nicht sein, aber ohne Dramatisierungsaufwand würde zu wenig geschehen. Aber dann ist die erste Frage, warum ständig ohne Datennachweis und ohne historische

Kontrollen "Erziehungsnotstände" erfunden werden, die in der Öffentlichkeit hochgradig plausibel erscheinen können.

Ich vermute abschließend, dass dies etwas mit der Theorie der Erziehung zu tun hat, die in ihrer populären Form die öffentlichen Erwartungen festlegt. Ein Indiz dafür ist, dass von "Theorie" gar nicht gesprochen werden soll, viel mehr Erwartung und Theorie untrennbar gehalten werden. Das stärkt die Macht der reflexiven Gewohnheit, die sich Kritik nicht gefallen lassen muss und gleichwohl - oder aus diesem Grunde - hohe Plausibilität für sich beanspruchen kann. Was *nicht* als "Theorie" gilt, ist *als* Theorie besonders wirksam.

3. Abschließende Überlegungen zur Theorie der Erziehung

"Erziehung" ist in der populären Theorie ein möglichst reibungsloser Prozess des Zuwachses oder der Steigerung. Die Theorie ist *linear-progressiv* angelegt, also sieht einen Aufstieg vor sich und nie einen Abstieg. Sie hat weder Sinn für produktiven Verlust noch für kreatives Scheitern. Auch das erklärt die leichte Alarmierbarkeit und die ständige Reflexion von Bedrohung, die gefährdete Räume voraussetzt (OELKERS 1993a). Schon vor ROUSSEAU ist der Raum der Erziehung als *Garten* vorgestellt worden, in dem natürliches Wachstum unterstützt werden sollte. Die Metapher des Gartens war immer der Gegenentwurf zum Haus, nicht zufällig sprach FRIEDRICH FRÖBEL vom "Kindergarten", der vom Elternhaus unterschieden werden sollte. Für FRÖBEL war auch das Schulhaus synonym für künstliche Erziehung, vor der Kinder möglichst lange bewahrt werden sollten. Eine damit verbundene radikale Schulkritik hält sich bis heute, und nicht zufällig gelten auch Medien als naturwidrig, weil sie nicht mit stetigem Wachstum in Verbindung zu bringen sind.

"Haus" und "Garten" sind Phantasien, die sich auf einen *überschaubaren* Raum beziehen, der von *einer* Person kontrolliert werden kann. Es ist kein Zufall, dass diese Metaphern immer dann erneuert werden, wenn soziale, kulturelle und technische Differenzierungen nicht zu übersehen sind. Die heutige Ratgeberliteratur hat keine Mühe, das Haus als "Nest" der Kindheit zu beschreiben, in dem die Natur zu ihrem Recht kommen muss, eine seltsame Metaphernwahl angesichts hochgradig separierter Lern- und Erfahrungswelten, die Erziehung faktisch zu einem ständigen Kampf um Zeit werden lassen. Wachstumsmetaphern sind nach wie vor populär, auch weil sie für anschauliche Vagheit sorgen, die zu nichts verpflichtet. Die Natur kann man wachsen lassen, aber damit wird eine *Stetigkeit* angezeigt, die aus der Erziehung nicht etwa verschwunden ist, sondern nie vorhanden war.

Das zentrale Problem der heutigen Erziehung ist *Zeit*, ich wiederhole diesen Punkt. Zeit ist grundlegender als zum Beispiel Disziplin oder Autorität, eine historische Priorität, die mit dem Vorrang der Lehrerliteratur zu tun hat. In der heutigen Erziehungserfahrung ist Zeit nicht nur ständig knapp, sie wird zugleich anders gestaltet, nämlich unstetig, vielfach unterbrochen, occasionell und mit stark ansteigenden Qualitätserwartungen. Die Forderung nach Qualität steigert leicht die Last und erhöht die Unsicherheit, mindestens wird das potentiell schlechte Gewissen auf Dauer gestellt. Es gibt nämlich in der Erziehung kein Zeitoptimum, weil die verschiedenen Beziehungen situativ gestaltet werden und dabei ganz unterschiedliche Erlebnisintensitäten zustande kommen. Die Verlässlichkeit der Eltern, für Kinder eine ganz zentrale Größe *ihrer* Erziehungswahrnehmung, kann durch einfache Gesten unter Beweis gestellt und aber durch einen hohen Zeitaufwand auch verspielt werden. Wenn es darauf ankommt, muss jemand da sein, was aber nicht heißt, dass *immer* jemand anwesend sein muss.

Der Modus der Beziehungsgestaltung ist gegenseitige Verlässlichkeit, nicht einseitige Überwachung. Das verlangt großes Zutrauen zu den Kindern, angesichts nicht zu leugnender Gefährdungen. Aber Kinder überwachen auch nicht ihre Eltern und gehen von deren Gefährdungen aus, warum sollte es dann im Interesse der Erziehung liegen, sie in einem möglichst engen und möglichst total überschaubaren Raum präsent zu sehen? In diesem Sinne wäre auch die Theorie des "Elternhauses" zu überdenken: Heutige Kinder wachsen, nochmals gesagt, in offenen Lernfeldern auf, die die historischen Erziehungskulturen übersteigen. Elternhäuser sind nicht mehr Teil fester sozialer und kultureller Milieus, die Generationen überdauern. Die Erfahrung der Kindheit wird zunehmend singulär, was auch damit zu tun hat, dass Kinder ihre eigene Erziehung nicht weitervermitteln können, was immer die Psychoanalyse dazu sagen mag. Aber die Kinder der Kinder stehen in wiederum singulären Erfahrungsräumen, an die nicht einfach angeschlossen werden kann.

In diesem Sinne kann Erziehungsverantwortung nicht heißen, die Erfahrungsräume der Kinder unter Quarantäne zu setzen, sondern wenn, dann realistischen Schadensvermutungen nachzugehen, und dies unter der Voraussetzung, dass Kinder nicht einfach nur potentielle Opfer sind. Das verlangt von der Theorie der Erziehung eine Revision ihrer Leitannahmen, die sich nicht mehr mit gutwilliger Autorität und vorteilhafter Gefolgschaft begründen lassen. Der "pädagogische Bezug", immer noch ein, wenn nicht *der* Bezugspunkt der Erziehungstheorie in der deutschen Pädagogik (KLIKA 2000, MILLER 2002), wäre in eine komplexere Wechselseitigkeit zu verwandeln, die pauschale Zuschreibungen vermeidet, also nicht einfach von den Erwachsenen erwartet, dass sie die Kinder erziehen, wenn das Umgekehrte nicht nur auch gilt, sondern mindestens ebenso wirksam ist.

Einige Sätze dieser Theorie könnten so lauten:

- Wenn das Lernen von Kindern mit *Defiziten* begründet wird, dann können es immer nur *partielle* Defizite sein, etwa solche des Wissens, die mit Unterricht zu beheben sind, oder des Könnens, die Schulung verlangen.
- Die Erziehung begründet sich nicht mit ganzheitlichen Defiziten, sondern mit *Potentialen*, die uneingeschränkt angenommen werden müssen (SCHEFFLER 1985, OELKERS 2001).
- Beschränkungen der Erfahrung von Kindern sind dort angebracht, wo begründet Schaden vermutet werden kann, also nicht einfach als Regelfall der Überwachung.
- Beide Seiten tragen Verantwortung für die Erziehung, wenn auch ungleich verteilt.

Kinder sind nicht vorzustellen als tabula rasa, die einzig die Erziehung beschriften kann. Die älteste Metapher der Erziehung, die der leeren Wachstafel, setzte *einen* und *nur* einen Vorgang voraus, während heute eine schwer zu handhabende plurale Differenz die Erziehungspraxis bestimmt. Es sind immer viele Einflüsse, die gleichzeitig oder knapp nacheinander bearbeitet werden müssen, ohne dass es irgendwann übersichtlich werden würde. Die Praxis ist eine des heutigen und des nächsten *Tages*, die sich immer wieder neu justieren muss, und am Ende werden nicht einfach Ziele erreicht, sondern spezifische Erfahrungswelten verlassen, und dies unter Aufkündigung der bisherigen Hilfen oder Hindernisse.

Die Überwachungsphantasien sind mit der Entwicklung der Medien abgeschwächt worden. Kinder sehen sich Videos, die unter einen Erziehungsbann gestellt sind, außerhalb des Hauses an, ohne allein dadurch die Befürchtungen der Erwachsenen zu bestätigen. Die Kinder werden darüber auch nicht einfach berichten, sondern die Erfahrung möglichst für sich verarbeiten. Damit ist das pädagogische Prinzip des unbedingten Dialogs in Frage gestellt, aber großer Schaden entsteht zumeist nicht. Eher belohnen die Kinder taktvolles, aber zugleich verlässliches Verhalten, das sich an die Normen hält, die auch von den Kindern abverlangt werden. Technisch könnte man sagen, Erziehung erlaubt nur an bestimmten Stellen Asymmetrie, dort nämlich, wo Kinder von sich aus nicht weiterkommen oder wo sie keine Fragen haben, sich aber sehr wohl Fragen stellen. Die Verpflichtung auf Normen jedoch kann nur wechselseitig gelten, weshalb Erziehung das *nicht* ist, für was sie immer noch viel zu oft gehalten wird, nämlich eine Variante des Nürnberger Trichters.

Das Problem ist, dass sich *beide* Seiten, Eltern wie Kinder, für Erziehung engagieren müssen, die zu besorgen nicht einfach nur eine Erwachsenenaufgabe ist. Das heißt, entgegen der Trichtertheorie sind auch Kinder für ihre Erziehung verantwortlich, wenngleich nicht in gleicher Weise oder so, dass sie die Erwachsenen einseitig entlasten könnten. Aber die zunehmende Autonomie impliziert zunehmende Selbstverantwortung, die sich etwa am Konsumverhalten, an der Kontoführung und eben auch am Medienkonsum zeigt. Die Selbstverantwortung nimmt mit dem Alter dosiert zu, ohne einfach eine Garantie darzustellen. Mit dem Zerfall der starken Überwachungsphantasien wird die Erziehung nicht leichter, sondern komplexer, also mit mehr Chancen für Schwierigkeiten *und* deren Bewältigung.

Für pädagogische Nostalgie, so lautet mein Schluss, besteht kein Anlass. Kinder haben "früher" nicht "besser" gelebt³, etwa weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Allerdings neigt die Erziehungsreflexion immer wieder zur Konstruktion von Idyllen, die oft auch die allgemeine Erwartung bestimmen. Vielfach sind diese Idyllen "romantisch", ohne mehr darzustellen als Idealisierungen vor oder jenseits der Erfahrung. Erwachsene haben jedoch, das zu sagen ist nicht trivial, Umgang mit nicht-idealen Kindern, also solchen, die in den ästhetischen Verallgemeinerungen

³ *The Way We Never Were* (COONTZ 1992).

nicht vorkommen. Das gilt im gleichen Sinne auch umgekehrt. Vermutlich ist das eigentliche Problem die Belastung mit Perfektion, die nicht geringer wird, wenn man so tut, als sei man gelassen. Eltern haben eine Vorstellung von den Risiken der Erziehung, Kinder haben dies nicht. Daher bleibt immer genügend Verantwortung, die den Eltern nicht abgenommen werden kann.

Es war leicht, gegenüber der autoritären Erziehung Opfer zu stilisieren. In Kulturen mit hohen Freiheitsgraden schon für ältere Kinder wächst die Zumutung nicht der Autorität, sondern der Selbstverantwortung. Die Erziehung sorgt nicht für eine Ausrüstung, die ein glückliches Leben garantieren könnte. Das war historisch nie möglich und stellt eine Hybris der Theorie dar. Die individuelle Erfahrungsqualität "Kindheit" lässt sich nicht auf die gesamte Biographie projizieren, alles andere wäre die Wiederaufnahme von Schicksalstheorien inmitten von freundlichen Lernumwelten, deren Tücken je herausgefunden werden müssen. Es ist eine Sache, Kinder vor absehbarem Schaden zu bewahren, und eine andere, ihre Zukunft festlegen zu wollen.

Wenn überhaupt, dann wird das Verhältnis von *Lernen* und *Nichtlernen* zu einem allgemeinen Problem. Leichtsinnige Formeln wie die des "lebenslangen Lernens" verdecken den Tatbestand, dass Kinder auch und dies auf sehr subtile Weise Lernverweigerung betreiben können. Zudem ist jede Überdosis Didaktik dazu angetan, das Nichtlernen zu verstärken. Es ist falsch, die Formel WATZLAWICKS - man kann nicht *nicht* kommunizieren - auf Lernen anzuwenden. Man kann sehr wohl *nicht* lernen, anders wäre kaum möglich, was in der Erziehung Alltag ist, nämlich dass Lernaufforderungen unbeachtet bleiben, ohne dass grosser Schaden entsteht. Kinder sind einfach nur unabhängiger geworden, und zwar paradoxerweise einhergehend mit einem weit größeren Zwang als früher, ihre Lernkarrieren berechnen zu müssen.

Die Ökonomie von Kindern im Umgang mit den Zumutungen der Erziehung ist kein Forschungsthema, was allein zeigt, wie stark mindestens die pädagogische Forschung schlichten Generalisierungen "des" Kindes nachhängt. Unterstellt wird dabei, dass Kinder einem naiven Weltbild folgen würden, in dem, wenn die Natur zu ihrem Recht komme, kein Platz sei für die ökonomische Kalkulation von Aufwand und Ertrag. Aber wenn Kinder von der Erziehung einen Vorteil haben sollen, dann müssen sie auch selber ihre Vorteile bestimmen können. Genau das tun sie etwa im Blick auf die Maximalisierung minimalen Aufwands in ungeliebten Schulfächern oder bei uneinsichtigen Verpflichtungen, die abgegolten werden müssen, darin Erwachsenen gleich oder zumindest nicht unähnlich. Kinder folgen eigenen Interessen, haben Bedürfnisse, die oft uneinsichtig sind und kalkulieren die Strategien der Erwachsenen, wie dies ja auch umgekehrt geschieht.

Zusammengefasst gesagt und im Blick auf den letzten Satz zugespitzt formuliert: Kinder in Zentraleuropa leben *nicht* in einem "Erziehungsnotstand", wie immer beunruhigend für die Öffentlichkeit manche Entwicklungen sein mögen. Beobachtet man die Kinder und das, was ihr Verhalten anleitet, dann erkennt man stärkere Medieneinflüsse als früher, mehr Konzentrationspunkte, eine größere Steuerung der Interessen, in diesem Sinne gestiegene Individualität bei temporärer Konformität, aber man sieht nicht einfach "andere" Kinder. Ihre Lernfelder und Erfahrungsräume sind anders geworden, damit einhergehend hat sich auch die Praxis der Erwachsenen verändert; sie müssen weit mehr verhandeln als früher und sie können sich nicht mehr auf einfache und übersichtliche Verhältnisse einstellen. Erziehung ist diffuser, wechselseitiger und aufwändiger geworden, zugleich unabsehbarer und unsicherer im Ertrag. Es gibt mehr Widerstände und vermutlich aus diesem Grund auch weniger Leerlauf. Das Gelingen ist weniger schematisch, die Beziehungen sind auf fragile Weise vielfältiger geworden - eine Theorie, die diese Verhältnisse einfängt und glaubwürdig generalisiert, ohne die pädagogischen Illusionen zu vermehren, wäre zu entwickeln.

Literatur

COONTZ, St.: The Way We Never Were. American Families and the Nostalgia Trip. New York: Basic Books 1992.

GASCHKE, S.: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart 2001.

GERSTER, P./NÜRNBERGER, Chr.: Der Erziehungsnotstand. Wie wird die Zukunft unserer Kinder retten. Berlin 2001.

- JÄCKEL, K.: Deutschland frisst seine Kinder. Familien heute: ausbeutet - ausgebrannt. Reinbek 2000.
- KELLER, N.: Pädagogische Ratgeber in Buchform - Leserschaft und Leseverhalten eines Erziehungsmediums. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern 2000.
- KLIKA, D.: Herman Nohl. Köln/Wien/Graz 2000
- LEBERGOTT, St.: Pursuing Happiness. American Consumers in the Twentieth Century. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1993.
- LUKE, C.: Constructing the Child Viewer. A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980. New York/Westport, Connecticut/London: Praeger 1990.
- MILLER, D.: Herman Nohls Theorie des pädagogischen Bezuges. Bern u.a. 2002. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. OELKERS, Bd. 32)
- OELKERS, J.: Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1993, S. 213-231.
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993a), S. 631-648.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt am Main 1995.
- OELKERS, J.: Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- OSTERWALDER, F.: Psychologisierung der Pädagogik - das säkuläre theologische Erbe. Ms. Bern 2001.
- SCHEFFLER, I.: Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education. Boston/London/Melbourne/Henley: Routledge&Kegan Paul 1985.
- VON FRIESEN, A.: Geld spielt keine Rolle. Erziehung im Konsumrausch. Reinbek bei Hamburg 1994.
- WERTHEIMER, J./ZIMA, P.V. (Hrsg.): Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München 2001.
- ZÖLLNER, U.: Die Kinder vom Zürichberg. Was der Wohlstand aus unseren Kindern macht. Zürich 1994.

Dr. Jürgen Oelkers ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Zuvor Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Lüneburg (1979-87) und o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern (1987-1999). Forschungsgebiete: Geschichte der Pädagogik (18. und 19. Jahrhundert), Reformpädagogik, Bildungstheorie, Lehrerbildung, analytische Erziehungsphilosophie. Mitherausgeber der Zeitschrift für Pädagogik. Er war Vorsitzender der Hamburger Kommission Lehrerbildung.