Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 1: Erziehung und Schule (1)

Artikel: Über die Grenzen und die Notwendigkeit von Erziehung
Autor: Oelkers, Jürgen
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-526047

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 14.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Über die Grenzen und die Notwendigkeit von Erziehung

Jürgen Oelkers

Erziehung kann gefährlich sein und Schaden anrichten. Hinter pädagogischen Ansprüchen kann sich pure Machtausübung verbergen. Trotzdem darf daraus nicht gefolgert werden, Erziehung sei abzuschaffen. Jürgen Oelkers begründet, warum Erziehung nicht zur Disposition steht.

Mit zwei hauptsächlichen Argumenten werden heute der Sinn und die Notwendigkeit von Erziehung *bestritten*. Das eine Argument zielt auf die *Gefährlichkeit* der Erziehung, die zu gross sei, um noch Rechtfertigungen pauschaler Art zuzulassen. Dieses Argument stützt sich vor allem auf tiefenpsychologische Studien und therapeutische Erfahrungen, aus denen hervorzugehen scheint, dass die durchschnittliche Erziehung weit mehr Schaden anrichtet, als dass sie positive Wirkungen erzielen würde. Das zweite Argument betont demgegenüber die juristische und ethische *Haltlosigkeit* pädagogischer Ansprüche, die keinen Bestand hätten vor dem Eigenrecht des Kindes.

Beide Argumente haben ihren Sinn, lassen sich aber nicht als Einwand *gegen* «Erziehung» verwenden. Erziehung *kann* Schaden anrichten, und pädagogische Ansprüche *können* eine negative Praxis rechtfertigen, weil sich immer behaupten lässt, eine bestimmte Handlung erfolge zum Wohle des Kindes, während sie tatsächlich schädigend wirkt. Es ist auch nicht zu bestreiten, dass therapeutische Fälle den *Schaden* beleuchten und von daher eine Beschränkung oder gar Aufhebung seiner Ursache, nämlich der Erziehung, nahelegen. Man kann auch vermuten, dass diese Beschreibungen nicht «Einzelfälle» betreffen, die man vernachlässigen könnte, sondern reale Tendenzen, über dessen genaue Stärke und Verbreitung aber wenig bekannt ist.

Warum daraus aber kein grundsätzlicher Einwand gegen Erziehung abzuleiten ist, hängt mit der Tatsache zusammen, dass Erziehung nicht zur Disposition steht. Man kann Erziehung nicht einfach abschaffen, als wäre sie ein auslaufendes Modell, das durch ein besseres und möglichst fehlerfreies zu ersetzen sei. In vielen Diskussionen über «Erziehung» wird der Eindruck vermittelt, als sei dies möglich, was vor allem damit zu tun hat, dass *Erziehung* selbst falsch begriffen wird. Dieser Frage werde ich im folgenden nachgehen: Wie müssen wir «Erziehung» begreifen, um die Notwendigkeit und den Sinn zu erfassen, ohne den Schaden und die Gefährlichkeit zu übersehen?

1. Erziehung und Moral: Eine Beschränkung

Das Unbehagen an der Erziehung hat noch eine weitere Quelle, nämlich die mit Erziehung verbundenen, besonderen *moralischen* Erwartungen. Der pädagogische Diskurs ist vor allem ein moralischer, selbst die Gesten und Posen der Pädagogen sind verknüpft mit hoher Moralität, die sich nur selten wirklich einlösen lässt. Das schafft eine Grundspannung, die sich heute zum Nachteil des pädagogischen Diskurses aufzulösen scheint. «Erziehung» ist so übertrieben thematisiert worden, dass man auf einen Verbrauch der Motivation schliessen kann. Wenigstens ist ein positiver Zugriff auf die Probleme der Erziehung selten geworden, beinahe scheint sogar ein neues Tabu entstanden zu sein.

Tatsächlich *ist* Moral der Mittelpunkt der pädagogischen Reflexion, und zwar in mindestens dreifacher Hinsicht, der *Ziele*, des Handelns, der damit verknüpften *Einstellungen* und der Erfahrung des *Ungenü-*

gens angesichts eben der eigenen Ideale, die sich nur moralisch, nämlich mit Visionen der *Reinheit* (Williams 1985, S. 194ff.), formulieren – und ertragen – lassen. Eines der neuen Probleme mit «Erziehung» besteht darin, dass *moralische* Optionen gesteigert und gleichzeitig reduziert werden. Jeder Identitätsentwurf bezieht sich auf einen öffentlichen Raum (Masschelein 1992), in dem moralische Kommunikationen unverzichtbar sind; andererseits geht mit den öffentlichen Räumen die soziale Kontrolle zurück und schwächen sich mit Steigerung der Handlungsmöglichkeiten die Selbstverpflichtungen ab. Darauf verweisen so unterschiedliche Daten wie das rasche Anwachsen der Scheidungsraten, die Zunahme von Gewalt in öffentlichen Räumen oder die Verwahrlosung durch Medienkonsum.[1] Diese und ähnliche Tendenzen tangieren bisherige Erziehungserwartungen grundlegend, aber daraus folgt eben die Verstärkung der Erwartungen als deren Preisgabe.

Wenigstens ist die *Pädagogisierung* der genannten Sachverhalte ein Phänomen, das deren Intensivierung begleitet. Zugleich kann an diesen Appellen abgelesen werden, was Erziehung *nicht* ist und nicht sein *kann*, nämlich eine zielgerechte Technologie, die als Erlösung von Übeln wirken könnte. Die öffentliche Diskussion unterstellt *diesen* Begriff von Erziehung, aber die Scheidungsrate steigt weiter, der Zuwachs von Gewalt dauert an, und die Verwahrlosung nimmt zu. Offenbar kann Erziehung nicht einfach als Gegenmittel konzipiert werden, sonst könnte die Bedrohung nicht unentwegt steigen. Aber man kann auch nicht anders als pädagogisch *auf* derartige Bedrohungen reagieren, nämlich mit Ideen des Schutzes der Kinder vor der Gewalt oder mit Wiedergutmachungen angesichts zerstörter Beziehungen, soll überhaupt die Kommunikation fortgesetzt werden.

In neuesten amerikanischen Umfragen werden von den Erwachsenen mit grossem Abstand zwei Probleme der Erziehung in den Vordergrund gestellt, der Drogenkonsum und die Disziplinprobleme in den Schulen (Gallup 1986, S. 44).[2] Diese Problemwahrnehmung überwiegt bei weitem andere, etwa die Frage der Standards einer Schule oder die Qualität ihrer Lehrer. Auf die Frage, wie auf die Bedrohungen reagiert werden solle, befürwortete die Mehrheit drastische Massnahmen, verpflichtenden Unterricht über Drogenmissbrauch, Verweisung der Drogenabhängigen von der Schule, offizielle Durchsuchungen ohne richterliche Erlaubnis (Ebd., S. 46). Umgekehrt rangiert unter den Charakteristiken einer *guten* Schule die Kategorie «safe, orderly school environment» an erster Stelle (Ebd., S. 48).

Die klassische pädagogische Theorie konnte annehmen, dass die Umwelt *gutartig* sei oder aber so gestaltet werden könnte. Der Vorrang der Moral war auf diese Verhältnisse hin angelegt, den Schutz des Kindes durch pädagogische *Gärten* (Fröbel), *Inseln* (Rousseau)[3] oder *Gemeinschaften* (Pestalozzi). Die Überschaubarkeit dieser Verhältnisse sollte gewährleisten, dass Moral schadenfrei vermittelt werden würde; ausgeschlossen wurde, dass die pädagogische Umwelt *selbst* den Schaden verursachen könnte. Das *Pädagogische* daran oder die besondere Moral schien diesen Ausschluss sinnvoll zu begründen, aber das ist nur dann plausibel, wenn die Umwelt *total* kontrolliert werden könnte. Eine solche Totalisierung ist aber unvereinbar gerade mit den pädagogischen Ansprüchen, die der Entwicklung des *Kindes* oder seiner *Persönlichkeit* gelten.

Wie kann beides in Einklang gebracht werden, die Umwelt und die Erziehung des Kindes? Wenn keine totalitären Konzepte vertreten werden sollen, die man allerdings in den Grundmodellen des pädagogischen Diskurses finden kann, dann bleibt nur die Annahme offener Beziehungen, die sich nicht absolut gegen Schäden schützen können. Oder wenigstens hilft auch die überzeugendste Präsentation von Moral nichts gegen die faktische Kontingenz lebensweltlicher Erfahrungen. Allein die lange *Zeit* der Erziehung steht gegen die Idee eines linearen Fortschritts, der mit dem Erreichen des moralisch Guten seinen Abschluss finden würde. Wegmetaphern beschreiben genausowenig Realität wie die Bilder der Insel oder des Gartens, in dem die Kinder «aufwachsen». Selbst der «Einklang» zwischen Umwelt und Erziehung ist zunächst nur eine Metapher, die die Harmonie der Musik

benutzt, um die Vision der gelingenden Erziehung zu beschreiben.

Ich argumentiere *nicht* gegen diese Metaphern, denn einzig sie können die Rede von der «Erziehung»[4] veranschaulichen, die ansonsten trockene Abstraktion bliebe, ein Substantiv, das nichts bezeichnen würde. Die Schwierigkeit ist freilich, die moralischen Erwartungen von einer *instrumentellen* Version des Begriffs Erziehung zu trennen, die mit der überkommenen Wortbedeutung selbst gegeben sind. Irgendwie erwartet man bei «Erziehung» *Wirksamkeit*, aber genau das scheint das seltene Gut zu sein, sonst wären nicht die bedrohlichen Phänomene der Erziehungswelt so herausgehobene Probleme der öffentlichen Reflexion. Ihnen kann man nur mit *Sorge* entgegentreten, weil Erziehung keinen Zynismus zulässt, zumal dann nicht, wenn die eigene Existenz daran beteiligt ist.

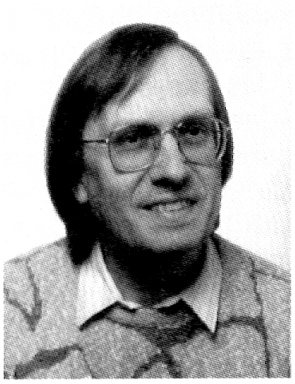
Das zeigt, wie stark die moralische Option ist, von der man sich nicht einfach verabschieden kann, ohne selbst wiederum eine Moral und damit verbunden einen Erziehungsanspruch zu vertreten.[5] Aber Moral *überfordert* zugleich, wenn sie einfach in unkontrollierten Postulaten besteht, von denen man weder weiss noch sagen kann, wie sie zu erfüllen sind. Die Postulate sind leicht zu vertreten, aber schwer zu überprüfen, weil die Sprache der Moral suggestiv und vage ist, ohne die eigenen Folgen zu bezeichnen. Angesichts abgeschwächter *sozialer* Kontrolle produziert die moralische Redeweise Wege der Befolgung und Nichtbefolgung gleichermassen. *Lügen* sind kein Erziehungsziel und doch gesellschaftliche Praxis.

Die pädagogische Reflexion mit der ihr einliegenden Metaphorik scheint sich mit diesem Verhalten zu erschöpfen, und es fragt sich, wo die Alternativen liegen. Wie können unabhängig von diesem Verhalten der Sinn und die Notwendigkeit von Erziehung begründet werden?

2. Sinn und Notwendigkeit der Erziehung

Wenn von «Erziehung» die Rede ist, verengt sich die Reflexion unmittelbar auf den Austausch zwischen *Personen*. Die genannten Theorieprobleme sind vor allem die Folge dieser Engführung. Denn alle drei klassischen Annahmen der Erziehungstheorie lassen sich wirkungsvoll bestreiten, wenn *lediglich* Personen ins Spiel gebracht werden, das zur Erziehung notwendige *Defizit*, die *Ungleichheit* der Beziehung und die *Wirkungsannahmen* der handelnden Erwachsenen. Kindern kann man eine *überlegene* Psyche zuschreiben, so dass dann die Erwachsenen defizitär erscheinen (Montague 1984); die Ungleichheit der Beziehung lässt sich als paternalistische Machtanmassung verstehen (Aviram 1990); und schliesslich lassen sich die Wirkungshypothesen der pädagogischen Reflexion *ad absurdum* führen, wenn sie nur zeitlich weit genug gestreckt und eine genügend grosse Population betreffen (Luhmann/Schorr 1992).

Alles das zeigt nur, wie schwierig die Rede der Erziehung von *Personen* ist, wenn damit die Erwartung verbunden wird, «Erziehung» sei entweder zielgerechte *Einwirkung* oder passende[6] Unterstützung der natürlichen *Entwicklung*. Aber der Aufbau der individuellen Erfahrung ist selbstreferent, er folgt weder einem inneren noch einem äusseren Telos, sondern nur den eigenen Vorgaben. John Dewey hat dies als *reconstruction* beschrieben und dabei die



Jürgen Oelkers, Prof. Dr., geboren 1947; seit 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern. Mitherausgeber der «Zeitschrift für Pädagogik» (seit 1985), Vorsitzender der Kommission «Bildungs- und Erziehungsphilosophie» der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (seit 1987); Forschungsgebiete: Geschichte der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert; analytische Erziehungsphilosophie.

experimentelle Erfahrung in den Mittelpunkt gestellt (Dewey 1948, S. 94ff). Erfahrung ist immer eine Art Selbstexperiment, wenngleich kein Experiment, das den ganzen Erfahrungsbestand auf einmal in Frage stellen kann. Darum aber lässt sich von «Rekonstruktion» sprechen, die ständige Anpassung der Reflexion und des Wissens, in gewisser Weise auch der Emotionen[7], an die laufende Erfahrung, deren Endpunkte nur existentiell zu bestimmen sind, durch die Geburt und den Tod einer Person.

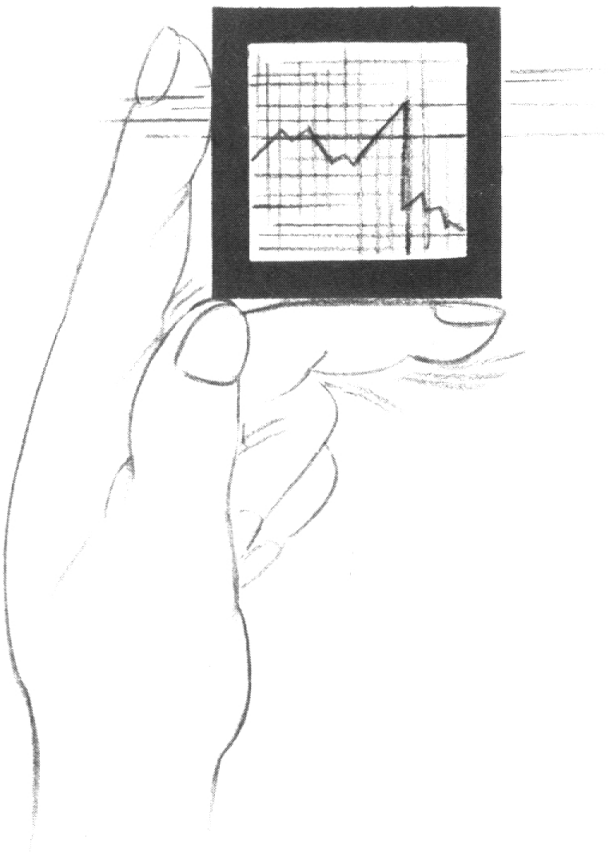
«Erziehung» ist nicht die *Kraft*, die diesen Prozess bestimmt, wenn man unter «Bestimmung» eine konstante Beeinflussung versteht, die so intensiv und so planmässig operiert, dass mit ihr fernliegende Ziele angestrebt werden können. Aber diese Negation hebt den Sinn und die Notwendigkeit von «Erziehung» nicht auf, nur muss die Modellvorstellung gewechselt werden. «Erziehung» ist keine Ursache, die über einen langen Zeitraum identische Wirkungen hervorbringen könnte, sondern *moralische Kommunikation*, die immer nur streuende Effekte erzielen kann (vgl. Oelkers 1992). Konstant sind die *Themen* der Kommunikation und die *Versuche* der Beeinflussung, aber nicht nur von Personen auf andere Personen, sondern überhaupt der medialen Austauschprozesse, für die insgesamt gilt, dass sie deutlich sind im Anspruch, aber diffus in den Wirkungen.

Versteht man unter «Moral» nicht nur Tugenden, sondern zugleich und mehr universelle Ansprüche wie Gerechtigkeit oder Verantwortung, dann lässt sich moralische Kommunikation als ständige Präsentation dieser Themen verstehen. Von *Erziehung* kann dann die Rede sein, wenn Einstellungen hervorgebracht werden sollen, die sich auf die universellen Themen der Moral ebenso wie auf Tugenden beziehen. In modernen Gesellschaften sind «Tugenden» nicht mehr tribaler oder partikularer Natur, sondern werden begleitet und herausgefordert von universellen Reflexionen, die sich durch die Grenzen von historischen Gemeinschaften nicht aufhalten lassen. Damit sind neue Dilemmata verbunden (vgl. Gowans 1987), die sich mit den Mitteln der klassischen Pädagogik weder aufzeigen noch bearbeiten lassen und die zugleich die Risiken der Erziehung erhöhen, ohne auf Erziehung selbst, nämlich moralische Kommunikation, verzichten zu können.

Diese Paradoxie – Erhöhung der Schwierigkeiten und Intensivierung der Notwendigkeit – lässt sich so erklären: Die Grundannahmen der Pädagogik des 18. Jahrhunderts, nämlich die Unteilbarkeit der Rationalität und die Instrumentierbarkeit der Erziehung, lassen sich semantisch wie argumentationsstrategisch erschüttern,[8] ohne dem Problem zu entkommen. Die Reflexion wird *schwieriger*, soweit die Expertenkommunikation reicht, zugleich erhöhen sich aber auch die Schlagworte und Vereinfachungen, während die öffentlich akzeptierten Probleme nicht etwa verschwinden. Im Gegenteil, alle möglichen Defizite werden zum «Objekt» von Erziehung erklärt, ohne dass Erziehung, wie gesagt, diese technologischen Erwartungen erfüllen könnte. Daher kann die pädagogische Reflexion, dort, wo sie sich kontrollieren kann, auch nicht ein derartiges Modell von Rationalität akzeptieren.

Eine andere Rationalität lässt sich kommunikationstheoretisch darstellen, und ihr folgt mein Begriff von Erziehung. Die Mitte dieses Begriffs hat zwei Pole, die Präsentation von *Moral* in öffentlichen Räumen und die Bedingungen des *Erwerbs* der Moral unter der Voraussetzung wechselnder Kontexte. Ich gehe davon aus, dass auch künftige Gesellschaften nicht auf die Kommunikation ihrer Moral verzichten können, dass sich «Moral» stark nach Kontexten unterscheidet, zugleich aber immer auch universell, jeden denkbaren Kontext geltend, behaupten muss. Zu unterscheiden wären so die Geltungsansprüche und die sozialen Räume der Moral, und von «Erziehung» ist immer dann die Rede, wenn Novizen *neue* Räume erlernen müssen. Das gilt für den erstmaligen Erwerb moralischer Kompetenzen, aber auch für jede nachfolgende Lernstufe und insbesondere für die öffentliche Auseinandersetzung, also die Moral der Moral.

Das ist in gewisser Weise ein sehr enger Begriff von Erziehung, der viele Bedeutungen ausschliesst,[9] aber dafür den Vorteil hat, sein Thema zu konzentrieren und nicht alles Mögliche «Erziehung» nennen



zu müssen, nur weil es mit Kindern oder allgemeiner mit Novizen oder Lernenden zu tun hat. Andererseits ist der Begriff auch weit, weil mit dem Stichwort *moralische Kommunikation* sehr unterschiedliche Versuche der Beeinflussung und Festlegung verbunden sind. Aber ohne diesen weiten Geltungsbereich würde man nicht die ästhetische Präsentation von Werten, zum Beispiel im Design von Nachrichtensendungen, als *Erziehung* erkennen können.[10] Man würde nicht die Moral politischer Rhetorik als schlechte pädagogische Aktion durchschauen oder bestimmte Teile der heutigen Schularchitektur als Erziehungsskandal. Wäre der Begriff «Erziehung» tatsächlich nur auf den Austausch von Personen beschränkt, dann käme die Bedeutung der Umwelt nicht in den Blick, und die Gefahr wäre gross, den Sinn und die Notwendigkeit von Erziehung zugunsten des sakrosankten Kindes zu unterschätzen.

Aber «Erziehung» ist ohne den sozialen Raum, die öffentlichen Kommunikationen, nicht denkbar. Auf sie richten sich auch die scheinbar privaten Tatbestände der Familie, die sich ohne Aussenraum kaum sehr intensiv nach innen hin entwickeln könnte. Wenn also von Austauschprozessen gesprochen werden soll, dann zwischen inneren und äusseren Räumen, die sich kommunikativ gestalten. «Kommunikativ» verstehe ich wiederum weit, nämlich die Gestaltung der Erfahrung betreffend; Erfahrungen sind zunächst Adaptationen symbolischer und sprachlicher Räume, in die *hinein* jede individuelle Entwicklung sich richtet. Unter den Bedingungen der modernen, hochdifferenzierten Gesellschaft sind darunter ständige Initiationen zu verstehen, deren subjektive Rekonstruktionen variabel gehalten sind. *Erstmalige* Prägungen, anders gesagt, sind nicht nur Kindheitserfahrungen, sondern ständige Ereignisse, wobei allenfalls die Intensität mit dem Alter abnimmt.

Diese Dynamik ist unausweichlich und unverzichtbar; unter solchen Voraussetzungen entsteht aber ein neues Paradox: Erziehung wird zugleich immer dichter und immer diffuser, weil die Möglichkeiten, den jeweiligen Kontext zu wechseln zunehmen und die Überwachung sich abschwächt. Die moralischen Codes einer Person werden immer stärker gereizt, aber die Verinnerlichung – Freuds «Über-Ich» – erodiert angesichts zahlreicher Chancen einer gefahrlosen Normenübertretung. Das schwächt die pädagogische Zielerwartung und stärkt die Definition der Notwendigkeit von Erziehung. Wenigstens reagiert die kommunikative Umwelt nicht mit «Antipädagogik», sondern mit Moral, und je mehr deren Befolgung fraglich wird, desto mehr wird der Anspruch eingeklagt.

Das heisst zunächst nur, dass die Einsicht in die Risiken wächst und zugleich von der Aufgabe der Erziehung nicht Abstand genommen wird und werden kann. Nur darf man sich nicht einen perfekten Abschluss, die transparente sittliche Person der Ethik Kants, vorstellen, wenn man über die verbleibenden Ziele und Ansprüche der Erziehung spricht. Die Sprache der Erziehung neigt zum *Unbedingten* , weil sie ihre Metaphern mit starken Dichotomien verbindet und die mittlere Linie schwer ertragen kann. Aber wenn das Ergebnis nicht makellos ist, schon weil gar kein wirklicher Abschluss erreicht wird, so ist die Anstrengung darum nicht überflüssig. Und schon aufgrund des eigenen Themas, der Moral

selbst, *darf* man den Mut nicht verlieren, weil der *Prozess* der Erziehung nicht angehalten und man selbst nicht aussteigen kann.

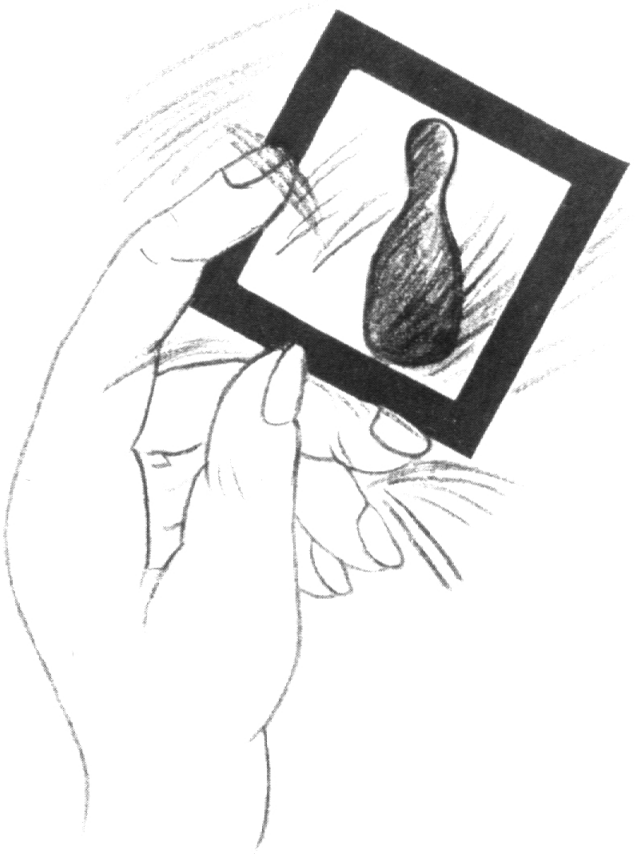
3. Ziel und Anspruch der Erziehung

Der Begriff Erziehung, wie ich ihn verwende, beschreibt Initiationen in und durch moralische Räume. Aber er impliziert zugleich eine existentielle Seite, denn wahrgenommen werden diese Prozesse als existentielle Erlebnisse, die ihrerseits «erziehen», nämlich Einfluss nehmen auf die nachfolgenden Konstruktionen von Wirklichkeit, so wie das im biographischen Kontext des Lernens und Handelns möglich ist. Andererseits ist «Erziehen» nicht einfach *Begleiten*, also eine Rousseausche *éducation négative*, die nur darum besorgt ist, den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschen zu schützen. Erziehen ist demgegenüber immer die Präsentation von *Ansprüchen*, nämlich von moralischen Optionen, die für die Dauer eines Lernprozesses oder auch nur einer Lernsituation hierarchisch definiert sind.

Das klingt je nach Wahrnehmung trivial oder anstössig, aber das Argument soll auf eine strukturelle Voraussetzung hinweisen, die sich nicht durch eine pädagogische Phantasie beseitigen lässt. Wenn Moral Thema des Lernens ist, dann verlangt ihre Darstellung und ihre Weitergabe eine Autorität, die sich selbst glaubwürdig präsentieren kann und zugleich öffentlicher Kontrolle unterworfen ist. «Autorität» ist in diesem Sinne eine kontrollierte Anmassung, die eigene Risiken hat, denn die Bedingung – Glaubwürdigkeit – wird zugleich durch den Vollzug gefährdet. Überdies ist eine *pädagogische* Autorität nur dann zulässig, wenn sie sich selbst limitiert. In einem sehr moralischen Sinne *dient* sie anderen, nämlich Novizen, die die Moral einer Lebenswelt lernen müssen.

Das kann man, im Anschluss an Rawls (1975, S. 281ff.), einen *schwachen* Paternalismus nennen (Oelkers 1992; allgemein auch Sartorius 1983) oder eine funktionale Erziehungsautorität, ohne die aber Probleme der Moral weder akzeptabel noch bearbeitbar wären. Die Bedrohung durch Drogenkonsum und Schulvandalismus ist nur dann nicht übermächtig und wird nur dann nicht fatalistisch wahrgenommen, wenn Auswege und Abhilfen mitgedacht werden. Als humaner Weg ist nur «Erziehung» ins Spiel zu bringen, und zwar gerade weil der Begriff auf martialische Konstruktionen verzichtet. Ein Polizeieinsatz in Schulen wenigstens zeigt an, dass Erziehung versagt hat, nicht dass sie überflüssig ist.

Ohne deutliche *Ansprüche* wäre «Erziehung» in der Dritten Welt ein ausschliesslich zynisches Thema. Viele Erziehungskritiken sind Positionen der Metropolen in der «Ersten Welt» verpflichtet, weil hier eine ästhetische Subjektivität gelebt und als allgemeines Verhaltensmodell empfohlen werden kann. Schon das sind lediglich Erwachsenenphantasien, die über «Erziehung» nichts aussagen, sondern das Thema verdrängen. Im Anblick von Ghettowelten, aber mehr noch von Kinderschicksalen in der Dritten Welt sind diese Verdrängungen zynisch, weil sie erlauben, von moralischen Optionen Abstand zu



nehmen. Das ist aber nur möglich, wenn Not *nicht* die Voraussetzung der eigenen Praxis ist.

Man kann, will ich damit sagen, von *Defiziterfahrungen* nicht Abstand nehmen und sich auf eine moralfreie (in diesem Sinne «heile») Welt zurückziehen. Auf Defizite aber reagiert *Erziehung,* die weniger die Mittel zur Behebung der Defizite als deren Moral definiert. Man kann die Tendenzen der *Verschulung* in der «Dritten Welt» bestreiten, aber die Erziehung der Strassenkinder lässt sich nur als Notwendigkeit behaupten. Unter den möglichen Alternativen erscheint Erziehung als die einzig humane, selbst wenn man bestimmte Formen ihrer Praxis ablehnen muss. Aber die Ablehnung ist immer mit Vorschlägen zur Verbesserung verbunden, nicht einfach mit Aufgabe jeglichen Anspruchs. Die Alternative wäre Verwahrlosung, und nur Zyniker können die Lebenserfahrung sozialdarwinistischer Kinderbanden als antipädagogische Idylle stilisieren.

Defizite sind aber vor allem auch Erfahrungen in den Metropolen und Lebenswelten der «Ersten Welt». *Zerfall,* zumal der Zerfall des Bildungssystems, gehört zu den alltäglichen Zumutungen mindestens in bestimmten Teilen der angloamerikanischen Gesellschaft, die nicht mehr garantieren kann, dass die nachwachsende Generation den Wohlstand ihrer Eltern *übertreffen* wird. Vergleichbares gilt für Europa, wenn man die neuen Migrationsbewegungen in Rechnung stellt, den Zerfall der alten Militärblöcke und den Sog in die Zentren der Konsumwelt, die neben der Erhöhung ihres Angebots ständig neue Defizite produzieren wird. Fortschritt und Zerfall werden parallele Erfahrungen sein, und allein diese Diskrepanz lässt pädagogische Reaktionsformen unabweisbar erscheinen. Wie will man sonst human auf übermenschliche Probleme reagieren?

Dabei ist der Anspruch einer *Stellvertretung* für Lernende grundlegend, solange man deren Schwächen oder Defizite unter Beweis stellen kann. Was für das Schulsystem der «Dritten Welt» relativ leicht fällt, ist für eine sakrosankte Definition des Kindes in der reformpädagogischen Literatur schwierig, aber ohne Defizitbehauptung lässt sich Erziehung weder rechtfertigen noch verwirklichen. Sehr oft sind die Beweise aber eindeutig, so dass der Handlungszwang unabweisbar erscheint. Man *muss* auch dann entscheiden, wenn Einsicht in die Risiken vorhanden ist; man kann so nicht erziehen, wenn man die Anlässe und Situationen betrachtet, in denen Defizite unabweisbar sind. Das bedeutet nicht, Kinder *als solche* defizitär zu betrachten, ganz so, als würde ihnen als Person etwas fehlen; eine solche Übertreibung liegt nahe, wenn man sich die ehrgeizigen Ziele der pädagogischen Tradition betrachtet, die das Kind *zum Menschen* «erziehen» wollten, was dann nur den Rückschluss zulässt, die Person des Kindes defizitär zu betrachten.

Von diesen Zielen wäre Abstand zu nehmen, schon weil keine Erfahrungssituation das «ganze» Kind erreicht. Aber auch daraus folgt nicht, dass auf Erziehung verzichtet werden kann, wenn man *bestimmte* Fälle und Probleme vor Augen hat und allgemein nur die Notwendigkeit moralischer Kommunikationen in Rechnung stellt. Gerade aus dieser Notwendigkeit heraus aber ergibt sich oft ein Zwang zur Entscheidung und die Unabweisbarkeit einer Handlung; das gilt auch oder gerade dann, wenn man zugesteht, dass die Wirkungen nicht absehbar sind. Dieses Relativierung der klassischen Hypothesen erlaubt nicht, moralische Grundsätze zu verabschieden, und allein darum ist Erziehung ein bleibender Anspruch.

Literatur

Aviram, A.: The Subjection of Children. In: Journal of Philosophy of Education vol. 24, no. 2 (1990), S. 213–234.

Baker, K./Rubel, R.J.((Eds.): Violence and Crime in the Schools. Lexington/Mass., Toronto 1980.

Castaneda, H.-N.: Conflicts of Duties and Morality. In: Philosophy and Phenomenological Research 38 (1978), S. 564–574.

De Sousa, R.B.: The Good and the True. In: Mind 83 (1974), S. 534–551.

Dewey, J.: Reconstruction in Philosophy. Enlarged Edition, with a New Introduction. Boston: The Beacon Press 1948.

Gallup, A.M.: The 18th Annual Gallup Poll of the

Public's Attitudes Toward the Public Schools. In: Phil Delta Kappan vol. 68 (Sept. 1986), S. 43–59.

Glogauer, W.: Kriminalisierung von Kindern und Jugendlichen durch Medien: Wirkungen gewalttätiger, sexueller, pornographischer und satanischer Darstellungen. Baden-Baden 1991.

Gowans, Chr. W. (Ed.): Moral Dilemmas. New York/Oxford: Oxford University Press 1987.

Hill, Th.E.Jr.: Moral Purity and the Lesser Evil. In: Monist 66 (1983), S. 213–232.

Luhmann, N./Schorr, K.E. (Hrsg): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1992.

Masschelein, J.: Wandel der Öffentlichkeit und das Problem der Identität. In: J. Oelkers (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1992. (Beiheft 28 der Zeitschrift für Pädagogik)

Montague, A.: Zum Kind reifen. Übers. v. U. Stopfel. Stuttgart 1943. (amerik. Orig. 1981)

Oelkers, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.

Oelkers, J.: Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. Oelkers/K. Wegenast (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgard/Berlin/Köln 1991a, S. 111–124.

Oelkers, J.: Pädagogische Ethik. Probleme, Paradoxien, Perspektiven. Weinheim/München 1992.

Oelkers, J./Lehmann, Th.: Antipädagogik – Herausforderung und Kritik. 2., erw. Aufl. Weinheim/Basel 1990.

Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Übers. von H. Vetter, Frankfurt 1975. (amerik. Orig. 1971)

Sartorius, R. (Ed.): Paternalism. Minneapolis: University of Minneapolis Press 1983.

Scheffler, I.: In Praise of Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education. New York/London: Routledge 1991.

Spiecker, B.: Emoties en morele opvoeding. Wijsgerig-pedagogische studies. Amsterdam: Boom Meppel 1991.

Wallerstein, J./Blakeslee, S.: Gewinner und Verlierer. Frauen, Männer, Kinder nach der Scheidung. Eine Langzeitstudie. Übers. v. U. Mäurer/A. Galler,. München 1989. (amerik. Orig. 1989)

Williams, B.: Ethics and the Limits of Philosophy. London: Fontana Press/Collins 1985.

Anmerkungen

[1] Ich beziehe mich auf die Studien von Wallerstein/Blakeslee (1989) über die Langzeitfolgen von Scheidungserfahrungen, von Baker/Rubel (1980) über den Zusammenhang von Schule und Gewaltanwendung sowie von Glogauer (1991) über die Folgen des Videokonsums.

[2] Die «Gallup»-Umfrage wurde im April 1986 durchgeführt und bezog sich auf eine Population von 1552 Erwachsenen; das Verfahren war «in-home-interviewing», und der Anspruch ist repräsentativ im Blick auf die amerikanische Gesellschaft (Gallup 1986, S. 59).

[3] Rousseaus Gartenlandschaft, in der *Emile* aufwächst, wird wie eine Insel gedacht, wobei vor allem der Einfluss von Defoes «Robinson Crusoe» – das einzige Buch, das Emile während der ersten Erziehung lesen darf – eine Rolle spielt (Oelkers 1991, S. 42ff).

[4] Natürlich ist auch *Erziehung* (als Wort) eine Metapher (vgl. zum Problem: Oelkers 1991a).

[5] Was «Antipädagogik» genannt wird, folgt genau dieser Strategie, die hochmoralische Ablehnung der Erziehung, die ihrerseits «erziehen» will (Oelkers/Lehmann 1990).

[6] «Entwicklung» wird in aller Regel als psychischer (biologischer) Prozess angenommen, der bestimmten *Phasen* folgt; die Schwierigkeit ist dann, die dazu *passende* Erziehung zu finden, eine Erziehung, die nicht streut und die Entwicklung jeweils trifft.

[7] Emotionen, folgen wir Spiecker (1991), sind Teil der moralischen Erfahrung, ihr Ergebnis und ihre Bedingung, ohne dass sich alle Emotionen in der frühen Kindheitsphase bilden würden. Überdies sind Gefühl und Rationalität nicht cartesisch getrennt, etwa wenn man mit Scheffler (1991) von «cognitive emotions» spricht, also solchen Gefühlen, die rationalen Erfahrungen *zugeordnet* sind.

[8] Pflicht und Moral können konfligieren (Castaneda 1978), was die kantische Ethik ausschliessen müsste; das Gute und das Wahre müssen nicht übereinstimmen (De Sousa 1974), wie Rousseau behauptet hatte; und die Reinheit der Moral muss nicht mit dem moralisch Besten harmonieren (Hill 1983), was etwa Pestalozzi noch wie selbstverständlich hat annehmen können.

[9] Oft wird Erziehung mit *Training* oder *Dressur* verwechselt, andererseits auch mit *Selbsterfahrung* oder einfach *Lebensvollzug*. Gebunden an die moralische Option sind dagegen *pädagogische Intentionen*, Kontrollen durch *Kritik* und *Vorsicht* gegenüber den eigenen Wirkungen erforderlich. Die Geschichte des pädagogischen Diskurses seit dem 18. Jahrhundert verweist in diese Richtung.

[10] Die Welt wird *graphisch* dargestellt, die Fakten werden *veranschaulicht*, offene Probleme werden mit *Kommentaren* versehen, die gesamte Präsentation findet in einem genau gestalteten Raum statt, der unterliegenden Werten folgt. Die nachlassende Strenge dieser Inszenierungen verdeutlicht die Fragestellung.