

Oelkers, Jürgen

Kindheit - Glück - Kommerz

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 4, S. 553-570

urn:nbn:de:0111-opus-38494

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jürgen Oelkers

Kindheit – Glück – Kommerz

Zusammenfassung: Der Artikel geht von Glückserwartungen, die mit Kindheit und Erziehung verknüpft werden, aus. In einem ersten Teil werden Aspekte des historischen Wandels von Kindheit thematisiert, wobei die hauptsächliche Beobachtung dahin geht, dass nicht so sehr die Reformpädagogik, sondern die Öffnung der Kindheit für Kommerzkulturen den Wandel bewirkt hat. Der zweite Teil beschreibt Funktionsweisen einer kommerzialisierten Kinderkultur und deren Glücksdefinitionen. Abschließend wird auf die Frage eingegangen, wie in derartigen Lernumwelten Erziehung verstanden werden kann. Ein zentraler Punkt ist dabei das Verhältnis von Verantwortung und Wechselseitigkeit.

Erziehung bezieht sich auf Kinder und deren Glück. ‚Glück‘ ist dabei doppelt kodiert: einerseits ist die Erfahrungswelt von Kindern gemeint, andererseits ihre Zukunft. Die ‚glückliche Kindheit‘ ist Zustand und Medium zugleich. Aus ihr soll hervorgehen und bestimmt werden, was die Qualität des Lebens als Erwachsener ausmacht. Daher ist Kindheit nicht einfach Phase, sondern Funktion, von deren Erfüllung *späteres* Glück abhängig gemacht wird. Dabei ist Kindheit kein Naturzustand, sondern eine Gestaltungsgröße; die glückliche Kindheit ist abhängig von der richtigen Erziehung. Was genau dieses Verhältnis bestimmt, ist unklar, ohne dass das dem grundlegenden Postulat schaden würde.

‚Erziehung‘ scheint eine Sache von so hoher Bedeutung und Wichtigkeit zu sein, dass sich jede Nachfrage verbietet. Was Erziehung ‚ist‘, ist selbstverständlich und der weiteren Rede nicht wert, nämlich Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu ihrem Besten unter Inanspruchnahme von Selbstlosigkeit aufseiten 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, eine Erziehung ist aber nur dann gut, wenn sie das Glück der Kinder vor Augen hat.

Die Minimaldefinition ist nicht viel wert: ‚Umgang‘, die Kategorie Herbart, ist nicht sehr klar, und sie kann so extensiv gebraucht werden, dass Beschränkungen kaum möglich sind. Herbart schließt negative Umgangserfahrungen aus, aber erzieht nicht besonders das *Negative*? Unvergesslich ist oft nicht das gewollt Positive, also die erwartbaren pädagogischen Settings, sondern Leid und Unheil, also das, was keine Erziehungsabsicht tolerieren könnte und was doch die Erfahrung auf sehr nachhaltige Weise bestimmen kann.

Im Folgenden werde ich diese Fragen anhand von drei Aspekten des Themas durchspielen, die weniger allgemein gehalten sind. Zunächst werde ich

Kindheit als pädagogische Konstruktion darstellen, in der reale Kinder nicht vorkommen (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 skizziere ich 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 die Mythologie des Glücks, 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 diejenige, 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. Die glückliche Kindheit als pädagogische Erwartung

„Kindheit“ ist in gewisser Hinsicht postulative *Mythologie*, also eine sehr bestimmende Erwartung der Erwachsenen, die mit Hoffnungen und Sorgen zu tun hat (Oelkers 1993a). Mythisierung ist nicht Mythos: Was die pädagogische Sicht von Erwachsenen leitet, ist nicht ein Mythos der Abstammung oder der Erlösung, in dem Kinder ihren Platz hätten, vielmehr werden Kindheit und Jugend selbst zum mythischen Objekt. Mindestens kann gezeigt werden, dass die mit Kindheit und Jugend verbundenen Erwartungen Mythisierungen gleichkommen, weil sie ferne Ziele als herstellbare Realitäten vorstellen können, die auf intermittierende Prozesse nicht achten müssen. Die Zukunft kann als Konstrukt der Gegenwart erscheinen, unabhängig davon, wie viel Zeit in Rechnung gestellt werden muss, wie flüchtig diese ist und welche Kausalitäten angesichts der zur Verfügung stehenden Mittel unmöglich beherrscht werden können.

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 so dessen späteres Lebensglück zu garantieren.
- 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 ‚glückliche Kindheit‘ ist daher ein vergleichsweise junger Erwartungsstandard. 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. Und bis heute hält sich die Neigung, Kinder und Jugendliche von Defiziten und nicht von Potenzialen her zu erwarten. Die starke *Mythisierung* setzt so auch starkes *Misstrauen* voraus, das jeder neue Vorfall oder jedes schlechte Ereignis bestätigen kann.

Diese Erfahrung spiegelt sich in der pädagogischen 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, war aber zugleich verantwortlich für den Weg zur Erlösung. Die Gnade war durch die Erbsünde verstellt, und doch konnte auf sie nur durch die richtige Erziehung vorbereitet werden, ein Konzept, das in der neuzeitlichen Fassung vor allem durch den Pietismus des frühen 18. Jahrhunderts 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. Das Glück der Kinder ist daher immer eine zwiespältige Erwartung gewesen.

Die Neigung, Kindheit zu mythisieren, setzt ein religiös geprägtes Reflexionsfeld voraus, dem es schwer fällt, Beziehungen zwischen Kindern und Er-

wachsenen als fortlaufende Abstimmung von Personen und Handlungen vorzustellen, ohne mehr als ein funktionales Primat zuzulassen (Gauthier 1990). Erziehung ist immer noch, wenigstens in der öffentlichen Erwartung, eine *absolute* Größe, die Zuständigkeit und Verantwortung einseitig festlegt. Im ‚pädagogischen Bezug‘ ist der Erwachsene für die Erziehung des Kindes zuständig; die Verantwortung des *Kindes* für seine Erziehung bleibt offen oder wird erst gar nicht thematisiert. Aber ohne fortlaufende Abstimmung und Wechselseitigkeit könnte ein Erziehungsprozess überhaupt nie zustande kommen. Und in demokratischen Gesellschaften kann diese Koordination nicht einfach dadurch geschehen, dass die eine Seite fortlaufend und uneinträchtig über die andere bestimmt. Wo das geschieht, wird zudem übersehen, wie stark jede Autorität von dem abhängt, was auf sie zurückwirkt. Das Modell des ‚pädagogischen Bezuges‘ kommt hingegen ohne Rückkopplung aus und ist schon aus diesem Grund kein empirisches Modell.

Dass Kinder ‚im Mittelpunkt‘ der Erziehung stehen sollen, ohne eine rituelle Bindung vorauszusetzen, ist – mit Blick auf die Breite der Reflexion – 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 allmählicher Abschwächung des konfessionellen Glaubens blieb nur übrig, das Kind als sakralen Mittelpunkt der Erziehung zu verstehen. Es ist auffällig, dass sich diese Mythisierung auf *christliche* Kulturen beschränkt.

In dieser Konstruktion ist das Kind heilig und heidnisch¹ zugleich. Es wird nicht mehr vor dem Hintergrund sakraler Ordnungen verstanden, aber kann zugleich auch einfach als profane Person begriffen werden. Offenbar stehen einem solchen Schritt pädagogische Erwartungen entgegen, die sich der Säkularisierung entziehen. Notfalls werden sie umbesetzt, also dort mit einem Heiligtum verbunden, wo ansonsten säkulare Verhältnisse herrschen, was sicher auch damit zusammenhängt, dass die pädagogische Beziehung, im Unterschied zur Geschäftsbeziehung, eine schwer berechenbare emotionale Seite hat. Daher ist jede Befreiung des Kindes immer auch eine moralische Belastung, weil die Zuständigkeit nicht einfach aufhört.

Die Zentrierung der Erziehung auf ‚das‘ Kind – und so weder auf Religion noch auf Staat oder Gesellschaft – ist eine *paternale Konstruktion*, die Er-

1 Den Ausdruck *heidnisches Kind* nach Langewand (2000).

wachsene entwickelt haben und aus der Kinder Vorteile ziehen sollen. Allerdings: ‚Kinder‘ sind in dieser Konstruktion nicht einfach *Kinder*, also individuelle Personen in einem bestimmten Lebensalter. Die Konstruktion ist eine sehr weitgehende Generalisierung, die wesentliche Zusammenhänge *nicht* beachtet. Dazu zählt nicht nur die biografische Besonderheit. ‚Kinder‘ generell sind

- 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, fragt also nicht und muss nicht fragen, ob Kinder *wollen* oder *wünschen*, im ‚Mittelpunkt‘ der Erziehung zu stehen. Das Glück der Kinder müsste so zentristisch verstanden werden.

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 Konzepte der kindzentrierten und so der ‚fortschrittlichen‘ Pädagogik entwickelt, für die grundlegend war, dass sie sich auf Personen und deren Beziehungsmodus richteten, ohne dabei auf Verhandlungen abzuheben. 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 historischen Kinderkulturen für die Steuerungsmechanismen der sich schnell entwickelnden Konsumgesellschaft (Lebergott 1993).

Der hauptsächliche Wandel der Kindheit im 20. Jahrhundert ist nicht derjenige zur Reformpädagogik, sondern der zur kommerziellen Kindheit. Die ‚neue Erziehung‘ ging von der dauerhaften Besonderheit pädagogischer Milieus aus, während es immer schwieriger wurde und wird, Kindheit und Kommerz zu trennen. Dabei führt vom Bleyle-Anzug zur heutigen Kinderboutique ein direkter Weg, auf dem die pädagogischen Erwartungen einer guten Erziehung und so einer glücklichen Kindheit unter Druck gesetzt werden. Die pädagogische Theorie erwartet vom Kommerz nichts Gutes,² Kommerzialisierung ist geradezu das Gegenteil der glücklichen Kindheit, aber das Verdikt hat dem Trend nichts anhaben können.

² Das geht auf Präferenzen des 18. Jahrhunderts zurück (Tröhler 2002).

2. Kommerzialisierung der Kindheit

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 Merchandisings präsent, sodass 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 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, vollziehen also 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.

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 Unterhal-

tungsangebote abgerufen werden. Die vermutlich nachhaltigste 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 an Angeboten 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.³ 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 kann ‚Urlaub vom Kinde‘ gebucht werden.

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, widerspricht aber auf eklatante Weise den Erziehungserwartungen. Sie orientieren sich – 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 von Süßigkeiten, weil immer im Hintergrund steht, dass zu viel Fernsehen ebenso schädlich ist wie zu viel 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 Argu-

³ Das Belastungsempfinden ist kulturell different, offenbar erleben besonders deutsche Eltern die eigenen Kinder als Belastung (Nickel/Quaiser-Pohl 2001, S. 301ff.).

ments und das Geschick der Kommunikation. Oft entscheidet auch einfach nur Nervenstärke, die das Gebot der Elternliebe auf zuweilen harte Proben zu stellen versteht. Das Gleichgewicht in der Beziehung muss ständig neu gefunden werden, ist also immer auch gefährdet.

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 Grund 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 kreierte 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 Gesinnung 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 weit reichende 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 paradoxen, nämlich 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 einfach dadurch anders, dass Schule und Elternhaus keine Erziehungsmonopole mehr darstellen. Der vermutete Schaden stabilisiert die traditionellen Erwartungen, aber er wird der Vorstellung davon, wie Kinder aufwachsen müssen, nicht gerecht.

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 *naher* 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.

Aber die Realität ist grässlich für pädagogische Erwartungen: Heute werden Kinder nach ihrer Kaufkraft eingeschätzt und mit Angeboten in allen Bereichen bedient. Erst das Angebot schafft die Nachfrage, sodass 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 ihnen 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 hätten 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 sozialen 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‘⁴ oder des ‚Erziehungsnotstands‘⁵ generell verwirklichen würden. Aus neuen Schlagworten folgt 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* 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 Wandel folgt zunächst immer pädagogische Kulturkritik, die solange andauert, wie die Harmlosigkeit der neuen Technologie nicht erwiesen ist. Gut beschrieben

4 Mitte der 90er-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.

5 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 in der Folge des durch die Studentenbewegung hervorgebrachten Wertezwangs stehen soll. Dazu passt die Sachbuch-These, dass Familien gesellschaftlich ausgebeutet werden (Jäckel 2000).

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 50er-Jahren intensiv vermutet und mit Einzeldaten unterstützt werden, dass Fernsehkonsum

- die Familien zerstören werde,
- die kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder beeinträchtige,
- den Wertezwischenfall 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 Kontrollfantasien von Erwachsenen. Nicht zufällig artikulieren sich diese Fantasien 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 tatsächlichen 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. Doch 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 ununterscheidbar gehalten werden. Das stärkt die Macht der reflexiven Gewohnheit, die sich Kritik nicht gefallen lassen muss und gleichwohl – oder aus diesem Grund – 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, sieht also 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 1993b). Längst vor Rousseau ist der Raum der Erziehung als *Garten* vorgestellt worden, in dem natürliches Wachstum unterstützt werden sollte. Die Metapher des Gartens war Ergänzung, aber auch Gegenentwurf zum Haus; nicht zufällig sprach Friedrich Fröbel vom ‚Kindergarten‘, der vom Elternhaus unterschieden werden sollte. Für Fröbel war besonders 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 Fantasien, 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 als früher, nämlich unständig, vielfach unterbrochen, okkasionell und mit stark ansteigenden Qualitätserwartungen. Die Forderung nach Qualität steigert leicht die Last und erhöht die Unsicherheit, mindestens wird das potenziell 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, 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 Verhandlung unter Voraussetzung wechselseitiger Verlässlichkeit, nicht einseitige Überwachung. Das verlangt großes Zutrauen zu den Kindern angesichts nicht zu leugnender Ge-

fährdungen. 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 stellen, sondern wenn, dann realistischen Schadensvermutungen nachzugehen, und dies unter der Voraussetzung, dass Kinder nicht einfach nur potenzielle 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 *Potenzialen*, 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 und müssen verhandeln, wenngleich nicht immer und nicht immer gleich.

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 irgendwann Übersichtlichkeit resultieren 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 Überwachungsfantasien 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 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 Überwachungsfantasien wird die Erziehung nicht leichter, sondern komplexer, im Sinn eines Mehr an Chancen für Schwierigkeiten *und* deren Bewältigung.

Für pädagogische Nostalgie, so lautet mein Schluss, besteht kein Anlass. Kinder haben ‚früher‘ nicht ‚besser‘ gelebt,⁶ 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

6 *The Way We Never Were* (Coontz 1992).

haben jedoch – das zu sagen ist nicht trivial – Umgang mit nicht-idealen Kindern, also solchen, die in den ästhetischen Verallgemeinerungen 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 nicht. Daher bleibt immer genügend Verantwortung, die den Eltern oder Erziehern 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 Biografie 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, worin sie Erwachsenen gleich oder zumindest nicht unähnlich sind. 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 beunruhigend für die Öffentlichkeit manche Entwicklungen immer sein mögen. Beobachtet man die Kinder und das, was ihr Verhalten anleitet, dann erkennt man stärkere Medieneinflüsse als früher, mehr Optionen und 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 aufwendiger 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. (1992): *The Way We Never Were. American Families and the Nostalgia Trip*. New York: Basic Books.
- Friesen, A.v. (1994): *Geld spielt keine Rolle. Erziehung im Konsumrausch*. Reinbek: Rowohlt.
- Gaschke, S. (2001): *Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern*. Stuttgart: Deutsche Verlags Anstalt.
- Gauthier, D. (1990): *Moral Dealing. Contract, Ethics, and Reason*. Ithaca: Cornell University Press.
- Gerster, P./Nürnberg, Chr. (2001): *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin: Rowohlt Berlin.
- Jäckel, K. (2000): *Deutschland frisst seine Kinder. Familien heute: ausgebeutet – ausgebrannt*. Reinbek: Rowohlt.
- Keller, N. (2000): *Pädagogische Ratgeber in Buchform – Leserschaft und Leseverhalten eines Erziehungsmediums*. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Allgemeine Pädagogik). Ms. Bern.
- Klika, D. (2000): *Herman Nohl*. Köln: Böhlau.
- Langewand, A. (2000): *Antwortzwang. Rousseaus bildungstheoretische Wirkungsgeschichte. Eine Replik auf Jürgen Oelkers*. In: *Neue Pestalozzi Blätter. Zeitschrift für pädagogische Historiographie* (6) 2000, S. 26-30.
- Lebergott, St. (1993): *Pursuing Happiness. American Consumers in the Twentieth Century*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Luke, C. (1990): *Constructing the Child Viewer. A History of the American Discourse on Television and Children, 1950-1980*. New York: Praeger.
- Miller, D. (2002): *Herman Nohls Theorie des pädagogischen Bezuges*. Bern: Lang. (= *Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 32).

- Nickel, H./Quaiser-Pohl, C. (Hrsg.) (2001): Junge Eltern im kulturellen Wandel. Untersuchungen zur Familiengründung im internationalen Vergleich. Weinheim: Juventa.
- Oelkers, J. (1993a): Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S. 213-231.
- Oelkers, J. (1993b): Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 631-648.
- Oelkers, J. (1995): Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt: Diesterweg.
- Oelkers, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Osterwalder, F. (2001): Psychologisierung der Pädagogik – das säkulare theologische Erbe. Ms. Bern.
- Scheffler, I. (1985): Of Human Potential. An Essay in the Philosophy of Education. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Tröhler, D. (2000): Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext. Habilitationsschrift Universität Zürich. Ms. Zürich.
- Wertheimer, J./Zima, P.V. (Hrsg.) (2001): Strategien der Verdummung. Infantilisierung in der Fun-Gesellschaft. München: Beck.
- Zöllner, U. (1994): Die Kinder vom Zürichberg. Was der Wohlstand aus unseren Kindern macht. Zürich: Kreuz-Verlag.

Abstract: Expectations of happiness connected with childhood and education form the starting point for this essay. In the first part, the author discusses aspects of changes in the history of childhood, focussing on the fact that it was not so much reform pedagogics but rather an opening-up towards commercial culture which caused these changes. The second part describes the functioning of a commercialized children's culture and its definition of happiness. Finally, possible concepts of education within the framework of such learning environments are analyzed. In this, a crucial point is the relation between responsibility and reciprocity.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastr. 18, CH 8006 Zürich.