

Müller, Damian; Oelkers, Jürgen

Wo denn sonst soll über den Kontext der Schule nachgedacht werden? Überlegungen zu Bedeutung und Nutzen der Allgemeinen Pädagogik im Studium von Lehrpersonen

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 329-341



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Müller, Damian; Oelkers, Jürgen: Wo denn sonst soll über den Kontext der Schule nachgedacht werden? Überlegungen zu Bedeutung und Nutzen der Allgemeinen Pädagogik im Studium von Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 25 (2007) 3, S. 329-341 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136546

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant 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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wo denn sonst soll über den Kontext der Schule nachgedacht werden?

Überlegungen zu Bedeutung und Nutzen¹ der Allgemeinen Pädagogik im Studium von Lehrpersonen

Damian Miller und Jürgen Oelkers

Die Allgemeine Pädagogik wird dann Bedeutung und Nutzen im Studium von Lehrpersonen erhalten, wenn sie sich als fähig erweist, einen Beitrag zum Verständnis und/oder zur Lösung von gesellschaftlichen Problemen zu leisten. Die Autoren skizzieren an drei aktuellen gesellschaftlichen Themen das Potenzial einer Allgemeinen Pädagogik in pragmatischer Absicht.

Die Frage nach Bedeutung und Nutzen einer Disziplin lässt vermuten, dass sie entweder in Legitimationsschwierigkeiten gegenüber anderen steht oder Probleme mit ihrem Selbstverständnis hat. Solche Zweifel können dann aufkommen, wenn zur Bezeichnung einer Disziplin das Adjektiv *Allgemein* gehört. *Allgemein* bindet sich in der Alltagssprache nicht, entzieht sich dem Konkreten und Ausnahmen können als Epizyklen gedeutet werden, die das exakte Zutreffen des Allgemeinen vereiteln. Erfreuen sich andere *Allgemeine* Disziplinen einer relativen Begriffsklarheit, so ist das bei der *Allgemeinen Pädagogik* kaum der Fall. Bei der *Allgemeinen Medizin* weiss man, womit man es zu tun hat, und nur Spezialisierte disputieren über die aussersprachliche Wirklichkeit. Es wird kaum danach gefragt, welche Funktion Allgemeinärztinnen oder Allgemeinärzte erfüllen. Sie triagieren nicht nur die Patientinnen und Patienten, sondern bilden das Fundament der Gesundheitsgrundversorgung. Im Gegensatz zur *Allgemeinen Pädagogik* erfährt die Allgemeine Medizin in Form der Hausarztmedizin eine beachtenswerte Aufwertung. Ebenso wenig müssen sich die Allgemeine Sprachwissenschaft, Physik und Chemie Zweifel an Bedeutung und Nutzen gefallen zu lassen. Die Situation spitzt sich zu, wenn man bedenkt, dass in den vergangenen Jahren im deutschsprachigen Raum Lehrstühle der *Allgemeinen Pädagogik* an Universitäten durch andere Disziplinen besetzt wurden, vakant blieben oder vom Stellenetat gestrichen wurden. Angesichts dieser Sachlage ist es angezeigt, Vertreterinnen und Vertreter der *Allgemeinen Pädagogik* im Studium von Lehrpersonen zu fragen: «Was macht Ihr eigentlich da?»

Wer nicht einen disziplinären Zugang sucht, erinnert sich vielleicht an endlose Grundsatzdiskussionen über Gott und die Welt, zur Verteidigung der Kinder gegenüber der

¹ Wir wählen vorliegend mit Absicht den Begriff *Nutzen*. Wir unterstellen damit, dass eine Disziplin im Rahmen des Studiums einen nachvollziehbaren Vorteil und Gewinn erzielen soll. Kontemplation und Erbauung, die sich in Prüfungen kaum von Alltagsreflexionen unterscheiden, genügen nicht, eine Disziplin im tertiären Bildungssektor zu legitimieren.

Konsumgesellschaft, über bürgerliche Kälte oder die stilisierenden Exegesen von pädagogischen Klassikern unter tunlicher Nichtberücksichtigung von aktuellen Forschungsarbeiten der Kulturwissenschaften, Historiographie usw. Rührselige Traktätchen zu einer «Pädagogik vom Kinde aus» bestätigen lediglich die Kitschigkeit mancher pädagogischen Schriften – mehrheitlich Rezeptionsliteratur (Reichenbach, 2003). Solche Erfahrungen führen zur Frage: «Was macht Ihr eigentlich da?»

Die Studierenden wünschen sich mehr Praxisorientierung wie bei den Fachdidaktiken. Da gebe es Konzepte und Leitlinien, da lerne man «what works». Da – so der allgemeine Konsens – gebe es Theorien und die gilt es durch geeignete Methoden in die Praxis zu transferieren. Der berühmte Theorie-Praxistransfer verspricht – unter der Voraussetzung, dass er hinreichend professionell vollzogen wird – Erfolg. Theorien suggerieren eine ideale Praxis, ein Scheitern ist nicht vorgesehen und Ausnahmen bestätigen die Regel. Damit kann die *Allgemeine Pädagogik* nicht aufwarten, sie entfaltet keine präskriptive Potenz. Die Studierenden gelangen zur Frage: «Was macht Ihr eigentlich da?» Diese Frage ist nicht attraktiv, sie kann aber helfen, den Blick auf das Potenzial der *Allgemeinen Pädagogik* im Rahmen des Studiums an Pädagogischen Hochschulen freizulegen. Indem sie das exemplarisch für sich tut, kann sie einen Beitrag dazu leisten, zu zeigen, dass die eigene Begründung zu reflektieren nicht zwingend Untergang bedeutet, sondern Klärung und Stärkung zur Folge hat, vorausgesetzt man kommt zum Schluss, man ist in der Lage eine Leistung zu erbringen, die andere nicht schon längst bieten. Diese Klärung wird in drei Schritten vorgenommen:

1. Allgemeine Pädagogik – von grossen Idealen zu Problemen
2. Mit welchen Themen kann sich Allgemeine Pädagogik im Lehramtsstudium profilieren?
3. Ausblick

1. Allgemeine Pädagogik – von grossen Idealen zu Problemen

Die Absicht hinter dem vorliegenden Beitrag besteht nicht darin, die *Allgemeine Pädagogik* als akademische Disziplin zu begründen, sondern zu klären, welchen Beitrag sie in pragmatischer Absicht (Oelkers, 2006) im Rahmen des Studiums für Lehrpersonen zu leisten vermag. Vergleicht man den Stellenwert der *Allgemeinen Pädagogik* mit anderen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen wie Sozial-, Erwachsenen-, Wirtschafts- und Weiterbildungspädagogik usw., die sich zunehmender Attraktivität erfreuen, wird nicht klar, worin ihr spezifischer Nutzen liegt. Evaluationsforschungen im Bildungsbereich profitieren von den internationalen Leistungsmessungen und von der bildungspolitischen Entwicklung. Eine Gemeinsamkeit zur Erklärung des Erfolgs dieser Disziplinen liegt darin, dass für sie eine Nachfrage besteht und sie sich mit anerkannten wissenschaftlichen Methoden gesellschaftlicher Probleme annehmen. Im Vergleich dazu – zumindest im deutschsprachigen Europa – wartete die *Allgemeine Pädagogik* mit unkritischer Klassikerexegese und hypertrophierten Erziehungs- und

Bildungsidealen auf, ignorierte wesentliche methodische Entwicklungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften und kümmerte sich nicht um den Anschluss an die internationale Forschung. Ungeprüfte Anleihen aus der historischen Reformpädagogik mit Fokus auf kontinentaleuropäische Vertreterinnen und Vertreter, Humanistische Psychologie, Kritische Theorie und etwas systemisches Denken verlieh vielen Pädagogiklektionen den Anschein eines ganzheitlichen Verständnisses vom «Wesen des Kindes». Begleitet wird solches mit einer emphatischen und kaum widersprechbaren Rhetorik (Reichenbach, 2004). Diese pointiert skizzierte Ausgangslage ist nicht so, dass es der *Allgemeinen Pädagogik* gelingen würde, die Öffentlichkeit, die Akteure in Politik und Bildungswesen davon zu überzeugen, dass sie fähig sei, Beiträge zu Lösungen von Problemen in Erziehung und Bildung zu erbringen. Gelingt ihr das nicht, so ist die Frage: «Was macht Ihr eigentlich da?» gerechtfertigt. Die zentrale Aussage des vorliegenden Artikels lautet: Die *Allgemeine Pädagogik* erhält dann im Studium für Lehrpersonen Bedeutung und Nutzen, insofern sie in der Lage ist, plausible Lösungsansätze oder zumindest überzeugende Lösungsvorschläge für erzieherische, schulische und gesellschaftliche Probleme zu generieren. Es wird nicht erwartet, dass sie solches im Alleingang leistet, möglicherweise kann sie sich koordinierend und integrierend betätigen.

Allgemeine Pädagogik befasst sich mit der Analyse von öffentlichen Reflexionen über Erziehung und Bildung. Die Reflexion von Erziehung und Bildung setzt neben der Kenntnis aktueller Probleme, Entwicklungen und Zusammenhänge ebenso eine historische Perspektive voraus. Daraus ergeben sich erstens die traditionellen Themenblöcke des Faches, nämlich die Genesis der Ideen und so das Personal der Geschichte, die Erfahrungen mit diesen Ideen, die ethischen Ansprüche von Erziehung und Bildung, die gesellschaftlichen Verwendungen und die ästhetische Vorstellungswelt, und zweitens verlangt die pragmatische Absicht, wie sie vorliegend dem Artikel unterliegt, die Sensibilität gegenüber aktuellen Entwicklungen und Problemen in Erziehung, Gesellschaft und Schule. Die Probleme bzw. die aus ihnen entstehenden Fragen werden je mit historischen, empirischen und analytischen Methoden bearbeitet. Neben der synchronen und diachronen Sicht erlaubt die soziale und kulturelle Kontextualisierung (Tenorth, 2003) den Studierenden einen differenzierten und umsichtigen Zugang zu Problemen, um Entscheidungs- und Handlungsoptionen in der Praxis zu wahren. Unter solchen Voraussetzungen wird die *Allgemeine Pädagogik* weder mit einem ganzheitlichen noch mit einem normativen Theoriegebilde aufwarten, sondern entfaltet ihre Potenz in der Reflexion und Analyse öffentlich diskutierter Themen oder ggf. als Initiatorin solcher Diskussionen (Oelkers, 2004).

2. Themen für eine Profilierung der Allgemeinen Pädagogik

Erziehung und Bildung fanden im deutschsprachigen Europa in den vergangenen Jahren den Weg in die öffentliche Diskussion. Entweder waren es einzelne ausser Kontroll-

le geratene Schulklassen, der nationale Katzenjammer nach PISA oder gute Ratschläge, wie eine allgemeine Erziehungskrise behoben werden kann. Auf der Suche nach Verantwortlichen für die kommunizierten Krisen ist der schwarze Peter flugs zugeteilt und wer ihn hält, wird ihn so schnell nicht los. Die Rede ist von Eltern, die nicht mehr erziehen, von Lehrpersonen, die das auch nicht mehr können und obendrein Einzelkämpfer seien. Als pauschale Ursachenzuschreibungen eignen sich überdies Wohlstandverwahrlosung, Konsumgesellschaft oder Jugendkriminalität. Die Rhetorik ist schneller und totaler als das Bezeichnete und fern vom konkreten Kontakt mit Kindern und Jugendlichen; Einzelfälle bleiben vorbehalten.

Die Absicht hinter der Charakterisierung der öffentlichen und veröffentlichten Diskussion liegt nicht in einer Medienschelte oder Zuschauerbeschimpfung, sondern in der Frage, welchen Beitrag die *Allgemeine Pädagogik* leisten kann. Es liegt uns fern, konkrete Probleme zu verharmlosen oder zu negieren, diese gibt es, nicht wenige und in besonderer Qualität und Dramatik. Wir werden also nicht selbst pauschalisieren oder diffus Schuldige markieren, sondern die Aufmerksamkeit auf das Konkrete lenken, um die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen in konkreten Situationen zu sichern. Der Entscheid, Konkretes zu fokussieren, bedeutet Vorkommnisse und Themen zu kontextualisieren, sie hinsichtlich verschiedener Dimensionen, synchron sowie diachron, zu analysieren. Konkretisieren ist deshalb geboten, weil Erziehung und Schule nie allgemein, sondern mit konkreten Lernenden und Lehrpersonen in konkreten Kontexten stattfinden. Konkretes ist benenn- und analysierbar. Bei diesem Vorgehen besteht der Nutzen darin, das Reflexionspotenzial der *Allgemeinen Pädagogik* im Verbund mit empirischer Forschung zu nutzen (Oelkers, 2004), damit entsteht ein Bezug zwischen Wissenschaft und Praxis. Es wird mit Absicht nicht von einem Theorie-Praxis-Transfer gesprochen, weil es diesen in einer Annäherung an Erziehung und Bildung in pragmatischer Absicht nicht gibt. Theorie transportiert Ideales und Modellhaftes, Widersprüche werden im besten Fall abstrakt antizipiert (Oelkers, 2003). Nachfolgend werden drei aktuelle Themen diskutiert, die sich exzellent eignen, Bedeutung und Nutzen der *Allgemeinen Pädagogik* offen zu legen.

2.1 «Da bin ich froh, dass ich schon pensioniert und aus dem Erwerbsleben raus bin und so den totalen Niedergang nicht mehr voll miterleben muss.»

Mit diesen Worten erleichterte sich ein pensionierter Reallehrer in einem Leserbrief, als er 2007 von einer «Terrorklasse» in Zürich las. Zu diesem Bericht gesellten sich weitere Texte über Problem- und Horrorklassen. Solche Reaktionen waren keine Einzelfälle. Während die meisten ihr Empfinden kommunizierten, nahmen andere Ursachenattributionen vor. Eine systematische Sichtung von 131² Leserbriefen zu dieser

² Von Argus wurden 235 Leserbriefe gesammelt, davon blieben 131 übrig. 104 Briefe wurden mehrfach veröffentlicht. Die Autoren sind sich bewusst, dass die Leserbriefe nur eine Auswahl darstellen, insofern wird nicht der Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Dies ist vorliegend nicht notwendig, weil weder Objektivität noch Repräsentativität für die öffentliche Diskussion gefordert wird.

Schulklasse ergab zwischen dem 4. und dem 24. April 2007 fünf Ursachenkategorien.³ Die Ursachenzuschreibungen wurden oft mit Empfehlungen versehen. Nachfolgend werden die Ursachenzuschreibungen mit ausgewählten Empfehlungen vorgestellt.

Kinder (16,8%): Es sind unerzogene Kinder oder deren nationale Herkunft, die verantwortlich sind.

Empfehlung: «Wichtig ist, dass diese Rüpel ausgeschaltet werden...»

Eltern (25,2%): Schuldig sind Eltern, die nicht erziehen und beide um des Luxus willen arbeiten und die Kinder in die Kinderkrippe stecken. Wörtlich: «Haben diese schon jemals die erschreckenden Reaktionen der Kleinkinder, deren Mutter ihnen entrissen wurde, beobachtet?»

Empfehlung: «Nehmt euch endlich die Eltern vor und hört auf zu jammern!»

Lehrpersonen (8,4%): Sie sind nicht belastbar, sind schlecht ausgebildet und überfordert. Im Wortlaut: «Leider haben es die Lehrkräfte scheinbar verpasst, sich der Realität zu stellen» oder «Endlich wird über die Qualität der Lehrer gesprochen. 5 bis 10% der Lehrkräfte muss die Last der Schule genommen werden.»

Empfehlung: «Sie müssen sich ihren Lebensunterhalt in einem anderen Umfeld verdienen.»

Behörde (8,4%): Sie hat versagt.

Empfehlung: «Wahltag ist Zahltag.»

System/Gesellschaft (41,2%): Das System sei krank. Die Schulleitungen sind entweder inkompetent oder haben, wenn sie kompetent sind, keine Kompetenzen.

Empfehlung: «Die Schule soll ihre eigentliche Bildungsfunktion wahrnehmen und nicht bildungsfremde Aufgaben übernehmen.»

Zeitungsberichte, Leserbriefe und Beiträge in Internetforen scheinen eine flächen-deckende Erziehungskrise zu bestätigen. Wulff Rehfus schrieb 1995 von der Bildungs-not, Josef Kraus forderte 1998 das Ende der Spasspädagogik und Konrad Adam berichtete 2002 über die deutsche Bildungsmisere. Der deutsche Bundespräsident Horst Köhler forderte in seiner Berliner Rede im September 2006 eine strengere Gangart in Erziehung und Schule. Sein Vorgänger Roman Herzog mahnte schon 1997 eine grund-legende Besinnung auf Erziehung und Bildung an (Herzog, 1997). Der Bielefelder Sozialwissenschaftler Klaus Hurrelmann forderte in der Zeit vom 19. 20. 2006 verbindliche Erziehungskurse für Eltern. An der ausserordentlichen Sitzung des Schwyzer Kantonsrates vom 22. November 2006 wurde das Postulat P 13/06 vom 11. Novem-ber 2006 mit der Forderung eingereicht: «Eltern sollen ihre Kinder erziehen». Zur rich-tigen Zeit platzierte Bernhard Bueb sein «Lob der Disziplin» (2006) und verblieb in einer allgemeinen und süffigen Rhetorik, der man kaum widersprechen kann, weil sie persönliche Erfahrungen in extenso generalisiert. Dass der Applaus von der falschen Seite kommen kann, kalkuliert der Autor nicht ein. Die Entgegnung «Vom Missbrauch der Disziplin» (Brumlik, 2007) vermag nicht zu greifen, weil Bueb in der Liga von Bestsellern schreibt. Insofern spielen die beiden Publikationen in inkommensurablen Räumen. «Das Lehrer-Hasser-Buch» (Kühn, 2005) setzte der Krisenrhetorik eine wei-tere Spitze auf.

³ Diese Ursachenkategorien in Leserbriefen werden nicht als Erklärung der Situation Schule in Zürich verstanden.

Welchen Beitrag kann das Reflexionspotenzial der *Allgemeinen Pädagogik* leisten? Im ersten Abschnitt wurde festgehalten, dass ein Nutzen darin bestehe, die Themen zu konkretisieren, kontextualisieren und in synchroner sowie diachroner Dimension zu analysieren.

Konkretisieren bedeutet, die genauen Umstände von Vorfällen in Erfahrung zu bringen, sie hinsichtlich der verschiedenen Akteure zu analysieren und mit allgemeinen Begriffen der Erziehungswissenschaft zu benennen. Es geht dabei um Erziehungsziele, Erziehungsmittel und -massnahmen, Unterrichts- und Schulqualität, Alterskohorte, Heterogenität usw. Die Kontextualisierung betrifft die Rahmenbedingungen, die Art der Schule, Lage, sozioökonomische Schichtung usw. Die synchrone Betrachtungsweise sucht Schulen mit vergleichbaren Strukturen und Rahmenbedingungen, um zu klären, wie sie ihre Qualität sichern. Mit welchen Massnahmen handhaben sie Konflikte, schulische Schwächen usw.? Da wird der Bezugsrahmen in Richtung empirische Forschung geöffnet. Es liegen Studien vor, die beispielhaft über konkrete Gewalt an Schulen berichten und darüber, wie dieser mit Massnahmen unter Berücksichtigung der Anspruchsgruppen begegnet wurde. Zum Beispiel z-proso «zipps: Zürcher Interventions- und Präventionsprogramm an Schulen» untersucht die individuellen, familiären, schulischen und nachbarschaftlichen Faktoren, die zur Entstehung und Verfestigung von Verhaltensproblemen beitragen. Mit geeigneten Interventionen werden Akteure in das Projekt integriert (Eisner, 2007). Ebenso gibt es konklusive Erfahrungen, Daten und Ergebnisse des Projektes QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) (QUIMS, 2006). Forschungsarbeiten zu Schulabsentismus geben Hinweise über dessen Ursachen und Folgen (Stamm, 2007, 2006a, 2006b). Ebenso kann empirisch verdeutlicht werden, dass Kinder und Jugendliche nicht generell schlimmer sind, dazu fehlt jegliche empirische Evidenz. Ohne konkrete Problemsituationen zu verharmlosen, gewaltbereite Jugendliche zu bagatellisieren oder Entwicklungsrisiken zu beschönigen, kann zur Kenntnis genommen werden, dass der weit grösste Teil der Jugendlichen ehrgeizig und werteorientiert ist (COCON, 2006; Reinders, 2004). In der diachronen Perspektive zeigt sich, dass Erziehung und Schule immer von Schwierigkeiten und Problemen begleitet wurden und dass Lehrpersonen, Schulen und Eltern Mittel und Wege fanden, sich zu arrangieren. Angefangen bei Platons *Politeia* (Platon, 1992), über Basedows *Elementarwerk* aus dem Jahre 1768 (Basedow, 1992), das davon berichtet, wie die Erziehenden sich davor fürchten, das Ruder könnte ihnen entgleiten, bis hin zu Pestalozzis *Stanserbrief* aus dem Jahre 1799 über den Umgang mit Kriegswaisen. Wer glauben will, Verwöhnung sei eine Neuerscheinung unserer Zeit, täuscht sich, denn Kant beklagte sich 1803 über Kinder, die mit «allzu grosser mütterlicher Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden» (Kant, 1983, S. 698). Schulausschluss ist ein bekanntes Phänomen und wird nicht erst seit den Time-out-Schulen diskutiert (Hürlimann, 2006). *Disziplin* bekommt, verabschiedet man sich von Bestsellern, aus einer empirischen und historischen Perspektive eine beschämende Qualität (Kost, 1985). Bekannt ist, dass Schule und Lehrpersonen in der guten alten Zeit vielen Schülerinnen und Schülern das Leben unerträglich machten (Schohaus, 1930). Migration ist kein Problem, das

nur uns betrifft. Man möge sich kundig machen, wie Chicago und Los Angeles in den 20er-, 30er- und 40er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts damit umgegangen sind. Unter diesen Gesichtspunkten wird deutlich, dass sich die Schule als Ort des institutionalisierten Lernens in Zukunft mit verschiedenen Reformen zu beschäftigen hat, weil jede Zeit ihre eigenen Probleme zu bewältigen hat (Oelkers, 2007). Dies gilt unter der Voraussetzung, dass die Schule folgende Aufgabe zu erfüllen hat: «[...] die Vergesellschaftung von Lehren und Lernen in Institutionen, die spontane und unstete Formen der Erziehung und des Lehrens und Lernens in geplante und stabile transformiert» (Fend, 2006, S. 28).

2.2 Kindheit zwischen Kitsch und Kommerz

Heranwachsende bewegen sich in sehr unterschiedlichen Erwartungen. Einerseits sind sie niedlich und andererseits agieren sie als *mündige* Marktteilnehmende. Kitsch liegt insofern vor, als in dieser ästhetischen Form Sehnsüchte der Rückwärtsgerichtetheit des Menschen mit hohem Selbsttäuschungspotenzial freigelegt werden (Reichenbach, 2003). Die erzieherischen Folgen werden in der Öffentlichkeit pauschal als Wohlstandsverwahrlosung, Konsum-Kids, Verwöhnung oder als Unfähigkeit zum Verzicht abgehandelt. In Anlehnung an zentrale Topoi der historischen Reformpädagogik ab 1880, lässt sich in den vergangenen Jahrzehnten nachvollziehen, dass das pädagogische Grundpostulat der *Kindzentrierung* in der Entwicklung zur Kommerzkultur auf sehr ironische Weise realisiert wurde – nicht als Befreiung des Kindes aus der Macht historischer Autoritäten – sondern als Entwicklung des Kindes zum Konsumenten (vgl. Oelkers, 2004, 2002). Als Inaugurationsfigur einer *Pädagogik vom Kinde aus* zeigte sich Ellen Key überzeugt, dass «solange nicht jedes Kind sowohl dem Vater wie der Mutter gegenüber ganz dasselbe Recht hat, und beide Eltern jedem Kinde gegenüber ganz dieselbe Pflicht, ist noch nicht einmal der Grundstein zu der zukünftigen Sittlichkeit [...] gelegt» (Key, 1978, S.18). Diese vorgemalte Symmetrie findet in Montessoris Rekurs auf Emerson eine ausufernde Übertreibung, indem die Kindheit als ewiger Messias in die Arme der gefallenen Menschheit zurückkommt und bittet, in das Himmelsreich zurückzukehren (Montessori, 1954). Die öffentliche Erwartung gilt, dass Schwangerschaft glücklich mache und nicht anders sein könne (Schwanger, 2007). Wege zum Geschwisterglück sind organisierbar (Eltern, 2007). Nach dem Geniessen des Babys im Wochenbett steht den Heranwachsenden eine glückliche Kindheit bevor (Wir Eltern, 2007). Sollte sich solches nicht einstellen, stehen unzählige Erziehungsratgeber zur Verfügung, die eine glückliche Kindheit in Aussicht stellen – und wer eine glückliche Kindheit hatte, kann auch mit einer glücklichen Zukunft rechnen. Das implizieren vielfältige tiefenpsychologische Schulen, insofern Belastungen im aktuellen Leben ihre Wurzeln in früher Kindheit finden. Liegen solche nicht vor, steht einem zufriedenstellenden Leben Nichts im Wege. Antipädagogische Schriften fanden darin ihre Legitimation, Attraktivität und Marktpräsenz (Miller, 1980). Supernanny, als mediales Format von panem et circenses, findet weit mehr Zugang zur Öffentlichkeit als wissenschaftliche Abhandlungen. Vor wenigen Jahren wurde in Wahlslogans mit «Die Kinder sind unsere Zukunft» gepunktet. Im Jahre 2007 bekennt man sich von links bis

rechts zur Bekämpfung von gewalttätigen Jugendlichen. Erziehung ist ein öffentliches Thema.

Parallel zu dieser Entwicklung wurden genau diese Kinder und Jugendlichen zu einem Marktfaktor. Laut der Kids Verbraucher Analyse 2007 verfügen in Deutschland Kinder zwischen 6 und 13 Jahren hochgerechnet über ein Taschengeld von 1,53 Mrd. Euro, Geldgeschenke von 0,97 Mrd. Euro und Sparguthaben von 3,99 Mrd. Euro (KVA, 2007) – und das bei real sinkenden Löhnen. Durchschnittlich stehen den Kindern zwischen 6 und 9 Jahren pro Monat 14,44 Euro und zwischen 10 und 13 Jahren 29,68 Euro zur Verfügung. In der Studie von Manuel Eisner «Gewalterfahrungen von Jugendlichen» (Eisner, 2000), werden Summen bis maximal 250.- CHF als monatlich persönlich zur Verfügung stehendes Geld von Jugendlichen genannt. Laut KVA (2007) kleiden sich 59 bis 80% der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren wie es ihnen gefällt, ebensoviele entscheiden selbständig über die Zimmereinrichtung mit Kostenfolge. Figuren aus Filmen bilden eine Folie für Lifestyle von Schultaschen, Etuis und Intimwäsche bis hin zu Zweirädern. Das mit *Kindheit* verbundene Erwartungskonstrukt impliziert, dass Erziehung für das Glück des Kindes besorgt sein soll (Oelkers, 2002). Mit der Steigerung der Kaufkraft der Kinder stieg das pädagogische Outsourcing: Institutionalisierte Nachhilfe, Kinderkarriereplanungen usw. (Oelkers, 2004). Dazu kommt, dass sich Kinder mit völlig neuen Medienformaten – weit weg von elterlichem und schulischem Beistand – zu arrangieren haben.

Bleibt nun die Frage, was die *Allgemeine Pädagogik* zu leisten vermag. Ohne die im oberen Abschnitt dargelegte systematische Vorgehensweise in den Dimensionen der Konkretisierung, Kontextualisierung und synchronen sowie diachronen Analyse vorzustellen, genügt es festzustellen, dass sich Kinder und Jugendliche heute in einem Raum höchst widersprüchlicher Erwartungen bewegen. Die öffentliche Erwartung wünscht sich pauschal eine glückliche Kindheit mit allen Versprechungen einer Pädagogik vom Kinde aus, Kinder, die *sich selbst* sind, sind leistungsstarke und erfolgreiche Kinder und ebenso eine disziplinierte Jugend. Genauso werden sie als mündige Kaufkraft umworben. In der Schule sind sie nicht als Kunden König, sondern haben Leistungserwartungen zu erfüllen, sich mit Leistungsdefiziten und kognitiven Differenzen und sozioökonomischen Disparitäten zu arrangieren. Lehrpersonen ist in dieser Ausgangslage kein einfaches Los beschieden und es wird verstehbar, weshalb sie viele Stellvertreterkonflikte auszutragen haben. Die systematische Reflexion der unterschiedlichen öffentlichen und privaten Erwartungen an Kinder und Jugendliche unter Beizug empirischer Forschung vermag den Lehrpersonen die Orientierung im pädagogischen Handlungsfeld zu erleichtern.

2.3 Kindheit in der Digitale⁴

In der Schweiz zeichneten sich 2003 unübersehbare Konturen einer Kluft im Medienzugang zwischen den sozialen Schichten ab (Marr, 2003). Das Bundesamt für Bildung und Technologie diagnostizierte 2004 eine digitale Spaltung und charakterisiert diese als internationales Phänomen (BBT, 2004). Der Bericht führt aus, dass die zielführende Nutzung der ICT eine Kulturtechnik neben den klassischen wie Lesen und Schreiben ist. Die Nutzung digitaler Medien nimmt in der Schweiz einen zunehmenden Stellenwert ein (SRG, 2004). Ein grosser Teil der Kinder (KIM-Studie, 2006) und Jugendlichen (JIM-Studie 2006) nutzt die neuen Medien wöchentlich bis täglich und lernt den Umgang mehrheitlich ausserhalb erwachsenenbetreuer Lernräume (PISA, 2004). Ca. 20% der Schulpflichtigen im Kanton Zürich lernen den Umgang mit Computern in der Schule, die andern daheim oder bei Kollegen (Bucher, 2004). Im Unterricht findet die Nutzung der Computer kaum systematisch statt (Petko, Mitzlaff & Knüsel, 2007). Gemäss einer Delphi-Studie besteht übereinstimmend die Einschätzung, dass die Nutzung der ICT zu einem verpflichtenden Bestandteil des Unterrichts werden wird (Petko & Frey, 2007). Laut KVA⁵ (2007) besitzen in Deutschland 17% der Kinder zwischen 6 und 13 Jahren einen eigenen Computer und 48% teilen ihn mit anderen Personen im Haushalt. Von diesen nutzen 64% das Internet. In dieser Alterskohorte besitzen über 2 Millionen ein Handy. Die technologische Entwicklung wird in die Richtung vermehrter Verbreitung mobiler Computer gehen, was bedeutet, dass Handys die Funktionen von Laptops und Desktopcomputern übernehmen werden (Petko & Frey, 2007). Die Informatisierung des Alltags (Ubiquitous Computing, Pervasive Computing usw.) vollzieht sich hinsichtlich Tempo und Art so, dass sie unserer Wahrnehmung weitgehend verborgen bleibt (Mattern, 2007).

Das Aufwachsen in der Digitale eröffnet verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ein weites Feld. Die Medienpädagogik beansprucht die Diskussion betreffend Medienkompetenz und Digital-Literacy. Die Sozialpsychologie wartet mit beachtenswerten Forschungsergebnissen zur Sozialstruktur in virtuellen Kommunikationen und Communities auf (Döring & Fellenberg, 2005; Döring, 2003, 1995). Philosophie und Psychologie diskutieren über Ethik, Identität und Realität in virtuellen Welten (Neuenhausen, 2004; Turkle, 1995, 2005; Welsch, 1998). Zu intergenerationellen Beziehungen in der Digitale gibt es mehrheitlich Spekulationen (Prensky, 2001; Tapscott, 1998).

Und was vernimmt man von der *Allgemeinen Pädagogik* von Bildung in der Digitale, vom Umstand, dass die junge Generation beinahe abgekoppelt von den Erwachsenen eine neue Kulturtechnik erlernt? Die Exegese des Pädagogischen Bezugs feiert Urstand als Proprium des Pädagogischen und geflissentlich wird ausgeblendet, dass die Relate in der Digitale in vollkommen neuen Medienformaten kommunizieren – und übrigens nicht schlechter kommunizieren als früher. Bis heute begnügen sich Schulen

⁴ *Digitale* in Anlehnung an Glotz (2001).

⁵ Kids Verbraucher Analyse

mit dem Verbot von Handys, um Happy-Slapping, Happy-Borning und Pornographie zu verhindern. In Schulleitbildern steht, es werde Selbst-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz gefördert und eines der zentralen Kommunikationsmittel der Informationsgesellschaft (Glötz, Bertschi & Locke, 2006) wird in den Schulranzen gesperrt. Die systematische Reflexion der unterschiedlichen öffentlichen und privaten Erwartungen an Kinder, Jugendliche, Erziehung und Bildung unter Bezug empirischer Forschung und eine synchrone sowie diachrone Perspektive vermögen den Lehrpersonen die Orientierung im pädagogischen Handlungsfeld zu sichern.

3. Ausblick

Die Leistungen der *Allgemeinen Pädagogik*, verlören ihre Legitimität im Rahmen des Studiums, gelänge es nicht, die Reflexion als Teil der berufsrelevanten Kompetenzen zu standardisieren und einer Überprüfung zu überantworten, die nicht als alltägliche Reflexionskompetenz verwässert werden kann. Die *Allgemeine Pädagogik* muss im Rahmen des Studiums an Pädagogischen Hochschulen einen substanziellen Beitrag zur Realisierung der Standardfelder leisten (Oser & Oelkers, 2001), und sie muss einen wahrnehmbaren Beitrag zur Lösung von erzieherischen Problemen leisten.

Nachfolgend wird auf die Standardfelder der Pädagogischen Hochschule Thurgau Bezug genommen (PHTG, 2006/2007). Aufgrund der oben geführten Argumentation über das Potenzial der *Allgemeinen Pädagogik* können im Minimum zwei Standardfelder benannt werden:

6. Kommunikation

Lehrerinnen und Lehrer kommunizieren im Berufsfeld verständlich und effizient mit einzelnen Lernenden, mit Klassen und Gruppen. Sie kommunizieren im Kollegium und dessen Teams, mit Fachpersonen, Eltern, Behörden und in der Öffentlichkeit. Sie nutzen personale, didaktische und mediengebundene Kommunikationstechniken und sie wenden die Gesprächsformen kontext-, adressatengerecht und aufgabenspezifisch an. Lehrerinnen und Lehrer fördern die Kommunikation und Zusammenarbeit innerhalb von Klasse und Schulhaus, im weiteren schulischen Umfeld und innerhalb ihrer Berufsgruppe.

10. Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Lehrerinnen und Lehrer wissen, dass die Schule in einem Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie steht. Sie verstehen, dass die Schule Teil eines gesamtgesellschaftlichen Systems ist und leiten daraus ihr professionelles Handeln ab. Sie pflegen die Zusammenarbeit innerhalb dieser Systeme und verfolgen dabei das Ziel, das Lernen und Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. (PHTG, 2006/2007)

Die in Aussicht gestellte Klärung über Bedeutung und Nutzen der *Allgemeinen Pädagogik* im Rahmen des Lehramtsstudiums legte aus pragmatischer Absicht offen, dass allein bei der Diskussion der ausgewählten Themen gute Dienste geleistet werden können, um die professionelle Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen im beruflichen Handlungsfeld zu sichern. Damit leistet die *Allgemeine Pädagogik* einen Beitrag zur Lösung von Fragen und Problemen. Dies kann sie – vorausgesetzt,

sie beachtet den Kontext institutionalisierter Erziehung und Bildung und kultiviert die ihr eigene historische Perspektive sowie die synchrone Sicht auf Themen der öffentlichen Diskussion unter Berücksichtigung empirischer Forschung im internationalen Feld. Die *Allgemeine Pädagogik* leistet einen Beitrag zur Realisierung von mindestens zwei Standardfeldern und kann somit im Curriculum des Lehramtsstudiums verortet werden.

Literatur

- Adam, K.** (2002). *Die deutsche Bildungsmisere. PISA und die Folgen*. München: Propyläen
- Basedow, J. B.** (1972). Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a. Hrsg. v. Th. Fritsch. Dritter Band. M. e. Einl. v. H. Gilow. Repr. Nachdr. Hildesheim/New York (14.09.07).
- BBT** (2004). *Digitale Spaltung in der Schweiz. Bericht zuhanden des Bundesrates*. Redaktion: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT.
- Brumlik, M.** (Hrsg.). (2007). *Vom Missbrauch der Disziplin, Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb*. Weinheim: Beltz.
- Bucher, P.** (2004). *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- Bueb, B.** (2006). *Lob der Disziplin, eine Streitschrift*. Berlin: List.
- COCON** (2006). *COCON Competence and Context Schweizer Befragung von Kindern und Jugendlichen*. www.cocon.unizh.ch/images/download/ForschungsergebnisseZusf.pdf (14.09.07).
- Döring, N.** (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N.** (1995). *Isolation und Einsamkeit bei Netznutzern? Öffentliche Diskussion und empirische Daten*. <http://sites.inka.de/bigred/misc/netz+einsamkeit.txt> (14.09.07).
- Döring, N. & Fellenberg, F.** (2005). Soziale Beziehungen und Emotionen beim E-Learning. In D. Miller (Hrsg.), *E-Learning, eine multiperspektivische Standortbestimmung* (S. 134–155). Bern: Haupt.
- Eisner, E.** (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Eisner, M.** (2007). *Zürcher Integrations- und Präventionsprojekt zipps Ergebnisse bestätigen Modell RADAR*. www.nfp52.ch/files/download/Medienmitteilung_Eisner_070510.pdf (14.09.07).
- Eltern** (2007). Die besten Wege zum Geschwisterglück. *Eltern* 04/2007.
- Fend, H.** (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glotz, P.** (2001). *Von Analog nach Digital. Unsere Gesellschaft auf dem Weg zur digitalen Kultur*. Frauenfeld: Huber.
- Glotz, P., Bertschi, S. & Locke, C.** (2006). *Daumenkultur. Das Mobiltelefon in der Gesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Herzog, R.** (1997). Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum am 5.11.1997 im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt. <http://www.ggg-nrw.de/Lager/Herzog9711.html> (14.09.07).
- Hürlimann, W.** (2006). *Der Schulausschluss in Schweizer Volksschulen im 20. Jahrhundert*. www.nfp51.ch/files/schulausschluss20.pdf (14.09.07).
- Hurrelmann, K.** (2006). *Interview vom 19.10.2006*. www.zeit.de/2006/43/Interview-Hurrelmann?page=3 (14.09.07).
- JIM-Studie** (2006). *Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf (14.09.07).

- Kant, I.** (1983). Über Pädagogik. In I. Kant (1983), *Werke in zehn Bänden*. (Band 10, zweiter Teil). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Key, E.** (1978). *Das Jahrhundert des Kindes* (1. Ausgabe 1902). Königstein/Ts: Athenäum.
- KIM-Studie** (2006). *Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-bis 13-Jähriger*. www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf06/KIM2006.pdf (14.09.07).
- Kraus, J.** (1998). *Spass Pädagogik, Sackgassen deutscher Schulpädagogik*. München: Universitas.
- Kühn, L.** (2005). *Das Lehrer-Hasser-Buch, eine Mutter rechnet ab*. München: Knaur.
- KVA** (2007). *Kids Verbraucher Analyse*. Egmont: EHAPA Verlag.
- Marr, M.** (2003). *Soziale Differenzen im Zugang und in der Nutzung des Internet. Aktuelle Befunde aus der Schweiz*. www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_MarrMirko.html (14.09.07).
- Mattern, F.** (Hrsg.) (2007). *Die Informatisierung des Alltags, Leben in smarten Umgebungen*. Berlin: Springer.
- Miller, A.** (1980). *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Montessori, M.** (1954). *Das Kind in der Familie*. Stuttgart: Verlag Ernst Klett.
- Oelkers, J.** (2002). *Erziehung als Verhandlung*. www.uni-koblenz.de/~odsleis/boppard/oelkers.pdf (14.09.07).
- Oelkers, J.** (2003). *Was müssen gute Lehrerinnen und Lehrer wissen und können?* www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/132_PraktikumslehrerVol.II.pdf (14.09.07).
- Oelkers, J.** (2006). Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten in pragmatischer Absicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2), 192–214.
- Oelkers, J.** (2007). *Warum brauchen wir ständig Reformen in der Erziehung?* www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/266_SeniorenUni.pdf (14.09.07).
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger.
- Petko, D. & Frey, A.** (2007). *ICT in Primarschulen im Jahr 2020, Ergebnisse einer Delphi-Befragung*. www.schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/IMS_2007_ICT_in_Primarschulen_Delphi.pdf (14.09.07).
- Peto, D., Mitzlaff, H. & Knüsel, D.** (2007). *ICT in Primarschulen, Expertise und Forschungsübersicht*. www.schwyz.phz.ch/seiten/dokumente/IMS_2007_ICT_in_Primarschulen_Expertise.pdf (14.09.07).
- PHTG Pädagogische Hochschule Thurgau** (2007). *Studienführer 2006/2007*. http://www.phtg.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente/PL/Studienführer%202007_08%20%28A5%29.pdf (14.09.07).
- PISA-Konsortium Deutschland** (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prensky, M.** (2001). *Digital Natives Digital Immigrants*. www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf (14.09.07).
- QUIMS** (2006). *Qualität in multikulturellen Schulen*. www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_531_UmsetzungneuesVSG/k_552_Unterstützungsmateria/k_576_Qualittinmultikultur/2984_0_vsa_quims_print.pdf (14.09.07).
- Rehfus, W. D.** (1995). *Bildungsnot. Hat die Pädagogik versagt. Die Fehler von gestern und die Aufgaben von morgen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Reichenbach, R.** (2003). Pädagogischer Kitsch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (6), 775–789.
- Reichenbach R.** (2004). «Aktiv, offen und ganzheitlich»: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. *Parapluie: Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr.19. http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/ (14.09.07).
- Reinders, H.** (2004). *Mannheimer Studie zeigt: Ausbildung, Fairness und Sparsamkeit vorrangig/ Soziales Verhalten wird von Gleichaltrigen gelernt, nicht von den Eltern*. www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/86546/ (14.09.07).
- Schohaus, W.** (1930). *Schatten über der Schule*. Zürich: Schweizer-Spiegel-Verlag.
- Schwanger** (2007). *Hurra, ich bin schwanger*. Sonderheft von «Leben und erziehen».
- SRG** (2004). *Die Mediennutzung von Kindern in der Schweiz – gemessen und erfragt*. www.publisuisse.ch/media/pdf/research/zielgruppen/de/14228-Die_Mediennutzung_von_Kindern_-_SRG_Studie_2004.pdf (14.09.07).

- Stamm, M.** (2006a). Schulabsentismus. Anmerkungen zu Theorie und Empirie einer vermeintlichen Randerscheinung schulischer Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik* (2), 285–303.
- Stamm, M.** (2006b). Null Bock auf Schule. *Neue Zürcher Zeitung, Zeitfragen*, 16./17. Dezember, S. 73.
- Stamm, M.** (2007). Schulabsentismus: eine unterschätzte pädagogische Herausforderung. *Die Deutsche Schule* (1), 50–61.
- Tapscott, D.** (1998). *Net Kids, Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: Gabler.
- Tenorth, H.-E.** (2003). Erziehungswissenschaft und Lehrerberuf. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 9 (2), 101–109.
- Turkle, S.** (1995). *Life on the screen, Identity in the age of the internet*. New York: Simon and Schuster.
- Turkle, S.** (2005). *The Second Self, Computers and the Human Spirit*. Cambridge: MIT Press.
- Welsch, W.** (1998). «Wirklich» Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In S. Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien* (S. 169–212). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wir Eltern (2007). So können Sie Ihr Baby genießen. Was ist eine glückliche Kindheit? *Wir Eltern*, 4.

Autoren

Damian Miller, Dr., Wissenschaftlicher Oberassistent am Pädagogischen Institut, Allgemeine Pädagogik der Universität Zürich und Dozent an der Pädagogischen Hochschule Thurgau PHTG in Kreuzlingen.

Jürgen Oelkers, Prof. Dr., Ordinarius für Allgemeine Pädagogik am Pädagogischen Institut, Allgemeine Pädagogik, der Universität Zürich.

