

Oelkers, Jürgen

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 116-118



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Eine Erwiderung auf Horst Rumpf - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 116-118 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48024 - DOI: 10.25656/01:4802

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48024>

<https://doi.org/10.25656/01:4802>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

Reinhard Fatke

Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil 1

Aleida Assmann

Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung 5

Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler

Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein
altes Konzept 21

Ludwig Liegle/Kurt Lüscher

Das Konzept des „Generationenlernens“ 38

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob

Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen
und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der
späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) 56

Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft

Hans Merrens

Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung? 77

Heinz-Elmar Tenorth

Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation
und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung 88

Frieda Heyting

Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit
der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland 99

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?
Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum
Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf

Die deutsche Pädagogik ist ein diskussions- und streitarmes Fach. Der Grund ist nicht, dass es keine Konflikte gäbe, sondern dass sie nicht ausgetragen und nicht einmal thematisiert werden. Es ist unüblich, eine andere Position anzugreifen, während keine Position sich anders als diskursiv behaupten könnte. Aber man kommuniziert unter einander, während doch die grundlegenden Konfliktlinien eigentlich offen liegen. Um nur einige Fragen zu nennen:

- Soll nach wie vor eine nationale Pädagogik vertreten werden oder ist Internationalisierung angesagt?
- Kann sich die Disziplin immer noch auf die „wissenschaftstheoretischen“ Positionen zurückziehen, die Anfang der Siebzigerjahre plausibel waren?
- Welche gesellschaftliche Rolle will die Pädagogik einnehmen, wenn dies nicht mehr einfach die der Wächterin über Emanzipation und Mündigkeit sein kann?

Horst Rumpf äußert sich zur letzten Frage. Ich bin dankbar für seine Kritik, nicht weil ich sie teile, sondern weil sie ins Zentrum eines echten Problems führt. Dabei werden zwei Kategorien stark gemacht, nämlich *Ontologisierung* und *Kulturkritik*. Beide Kategorien verweisen auf die öffentliche Rolle der Pädagogik und dazu werde ich mich äußern. Den Kern des Problems formuliere ich so: Wie kann sich die Pädagogik kritisch zur Kultur ihrer Gegenwart äußern, wenn sie diese als gegeben hinnimmt? „Ontologisierung“ meint die Akzeptanz oder wie es früher hieß die Verdinglichung des „Seins“, das hingenommen wird, wie es ist, ohne zugleich Möglichkeiten zu eröffnen, sich den negativen Tendenzen der Gegenwartskultur zu entziehen.

So zu denken wäre gewissermaßen Hochverrat an der Pädagogik, die sich immer an der besten aller möglichen Welten orientiert hat, während man meinen Artikel so lesen kann, dass ich dafür plädiere, ausgerechnet die Konsumkultur als gegeben anzunehmen und so deren Glücksdefinitionen zu akzeptieren. Demgegenüber erscheinen die Kasandrarufer der heutigen Erziehungskritik fast schon wie heroische Aufrufe zum Widerstand. Die populären Traktate von Journalisten bestätigen pädagogische Stammmeinungen der Besorgnis und der Krise, die wohl etwas arg holzschnittartig geraten, aber doch den Kern des Problems treffen, nämlich den „Niedergang der Erziehung“ und die „Herrschaft der Medien“.

Doch anders als in der deutschen Kulturkritik am Ende des 19. Jahrhunderts sind zwei theoretische Möglichkeiten versperrt, die der Dekadenz und die des geschichtsphilosophischen Ausweges. Von „Ontologisierung“ kann nur dann die Rede sein, wenn in gleichsam fahrlässiger Weise ein bestimmtes „Sein“ als unwiderruflich gegeben akzeptiert wird, während doch Alternativen offen stehen. Ein solcher Ausweg war tatsächlich die „Erziehung zum neuen Menschen“ in der Reformpädagogik, eine Formel, auf die

nicht zufällig in der heutigen Diskussion niemand mehr zurückkommt. Unter der Hand ist der Erziehungsreflexion ein grundlegender Dualismus abhanden gekommen, der die „Kulturkritik“ überhaupt erst nahe legt. Aber es ist schwierig geworden, von der schlechten Gegenwart auf die pädagogisch geöffnete gute Zukunft zu schließen, also von Dekadenz auf Erlösung.

Genauer: Die Sicherheit des geschichtsphilosophischen *Schemas* ist abhanden gekommen, das tatsächlich von Comenius über Fichte bis Nohl und die Emanzipationspädagogik der Siebzigerjahre die deutsche Erziehungsreflexion nachhaltig geprägt hat. Aber das ist dann auch der Grund dafür, warum man dem Gedanken, dass Nintendo, Lego und Matrix die Zukunft bestimmen werden, so ratlos gegenüber steht. Tatsächlich gehe ich davon aus, dass diese Entwicklung, die zunehmende Integration der Kinder in Konsumkulturen, und nicht die Reformpädagogik, den zentralen Wandel im gesellschaftlichen Modus von Erziehung ausmacht, so wie er im 20. Jahrhundert beobachtet werden konnte. Zugleich gehe ich davon aus, dass die traditionellen Dekadenz-Theoreme der Pädagogik vor diesen Phänomenen versagen. Es ist *nicht* „Zerfall“, wenn Kinder stundenlang mit Games spielen statt mit Holzspielzeug, und sie werden nicht durch finstere Kräfte verführt, wenn sie dabei glückliche Momente erleben.

Nun fragt Horst Rumpf, wie und was man noch kritisieren will, wenn man das zugesteht. Ich würde gerne diese Frage weg von Fragen des „Seins“ oder der „Kultur“ diskutieren, wobei ich zugebe, dass meine Kategorie der „Konsumkultur“ genau auf diese Frage führt. Aber gemeint ist nicht ein hermetisches System, das Kinder einsperren könnte, sondern ein Lernfeld, das auf traditionelle pädagogische Befürchtungen keine Rücksicht nimmt. Aber das ist weder eine neue noch eine sonderlich tragische Erscheinung, ansonsten hätten mit zunehmender Verdichtung der Konsummöglichkeiten für Kinder die gesellschaftlichen Anstrengungen der Erziehung abnehmen müssen, was nicht der Fall ist.

Noch nie ist so viel für Kinder getan worden wie heute, was zugleich bedeutet, dass die Problemsensibilität zunimmt und die öffentliche Besorgnis wächst, ohne dabei eine einheitlich schlechte Wirklichkeit vor Augen zu haben. Keine Erziehungswirklichkeit genügt den pädagogischen Ansprüchen, die ja nie sagen, wann sie erfüllt sind und wann nicht. Das gilt auch in negativer Hinsicht. Wer das Bild der „Erziehungskatastrophe“ an die Wand malt, muss nicht sagen, was genau diese Katastrophe ausmacht und kann damit gleichwohl Horror erzeugen, der immer mit Furcht vor Dekadenz verbunden ist. Aber Metaphern des Zerfalls binden Emotionen und sind nur sprachlich Realität, sie suggerieren Verschlechterung, aber sind außerstande, den *courant normal* der Erziehung zu erfassen.

Daher herrscht *kein* allgemeiner Erziehungsnotstand, sondern die pädagogische Großkategorie „Erziehung“ wird fraglich, dann nämlich, wenn sie lediglich Illusionen befördert, ohne den Blick auf Realitäten frei zu geben. Die Tatsache, dass Games heute für viele Kinder und Jugendliche weit mehr Primärerfahrungen darstellen als Bücher, kann man nicht konstruktivistisch wegdefinieren, das Objekt verschwindet nicht, wenn der Beobachter die Perspektive wechselt, erwartbar ist, dass die nächste Generation von Games noch mehr Anhänger findet, ohne dass das einfach „grässlich“ wäre. Man sieht

auch nicht den Zugriff der „Kulturindustrie“ oder spürt das Wehen der „bürgerlichen Kälte“. Oder anders: Jedes Erlebnis mit Konsumofferten für Kinder kann diese großflächigen Deutungen bestätigen, und genau deswegen sind sie nichts wert. Man testet keine Hypothesen, sondern hat immer Recht.

Wie kann man dann noch erziehen? Diese Frage stellt sich lediglich, wenn man tatsächlich von einem geschlossenen Raum ausgeht, in dem Kinder exklusiv zugerichtet werden. Ansonsten bleibt für den realen Umgang mit Kindern und Jugendlichen die nächste Schwierigkeit, das nachwachsende Problem und die neue Aufgabe, die sich situativ stellt, ohne mit der „Welt“ oder dem „Sein“ verbunden zu sein. Es gibt keine Kulturkritik, die je ein konkretes Problem gelöst hätte, dafür ist jede Kulturkritik groß darin, den Betroffenen ein schlechtes Gewissen einzureden, weil die Maßstäbe der Kritik überaus plausibel erscheinen, ohne erreicht werden zu können, und die Richtung ungewein überzeugend ist, ohne dass man sie je einschlagen könnte. Ich muss gestehen, dass mich vor allem das stört, eine Kritik, aus der nichts folgt.

Pädagogik ist eine praktische Disziplin, nicht in dem Sinne, dass sie beliebig Moral predigen, sondern in dem Sinne, dass sie die praktische Intelligenz anregen sollte. Sie würde dann mit Forschungsdaten Lösungswege unterstützen, schon aus diesem Grunde dürfte sie die Kulturkritik nicht übertreiben, denn letztlich sorgt *die* für die „Ontologisierung“, also den Eindruck, dass es keinen Ausweg aus dem allgemeinen Dilemma gibt, während jede praktische Entscheidung immer viele Wege hat, sich als intelligent und nützlich zu erweisen. Erziehung ist so kein Doppelbegriff mehr, der sich negativ wie positiv verwenden lässt, bezogen auf das schlechte Sein und das gute werdende. Das setzt voraus, man lässt sich auf die gegebenen Wirklichkeiten ein und behauptet keinen höheren Standpunkt, nicht einmal den der Datenlage.

Was ist meine Position, die ja mehr sein muss als nur intelligente Anpassung? Demokratie ist der Bezugsrahmen für eine Pädagogik, die sich nicht länger auf die Dialektik von Zerfall und Utopie einlässt. Der Ausgangspunkt ist nicht Niedergang, sondern der je gegebene Erfahrungsraum, der genügend Aspekte der Kritik zulässt, weil die drei normativen Bezugspunkte für Demokratie, nämlich Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit, gerade in pädagogischer Hinsicht nur als permanente Aufgaben betrachtet werden können, die Widerspruch und Engagement herausfordern. Aber das verlangt auch Erreichbarkeit der Ziele und Lösbarkeit der Aufgaben. Eine pragmatische Theorie der Erziehbarkeit muss dann auf Weltdeutungen verzichten.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Gloriastr. 18a,
CH-8006 Zürich, E-Mail: oelkers@paed.unizh.ch.