

Tischer, Michael

## Laßt euch nicht irritieren! Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus in der pädagogischen Ethik

*Pädagogische Korrespondenz* (1997) 21, S. 106-117



Quellenangabe/ Reference:

Tischer, Michael: Laßt euch nicht irritieren! Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus in der pädagogischen Ethik - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1997) 21, S. 106-117 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-65657 - DOI: 10.25656/01:6565

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-65657>

<https://doi.org/10.25656/01:6565>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.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, auführen, verbreiten 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

**ESSAY I**

- 5 *Werner Sesink*  
Entfremdung und Wert  
*Zur Aktualität Politischer Ökonomie der Bildung*

**DAS AKTUELLE THEMA I**

- 23 *Jörg Ruhloff*  
Bildung heute

**ESSAY II**

- 32 *Andreas Gruschka*  
Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse  
und die Dekomposition der Handelnden  
*Über die zunehmende Schwierigkeit, »weder von der Macht  
der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen«*

**DER REFORMVORSCHLAG**

- 54 *Rüpel*  
Wann kommt der PÜV?

**DISKUSSION I**

- 64 *Petra Reinhartz*  
Individualität und Autonomie – Hoffnung auf alte Ideen  
oder Arbeit an neuen Hoffnungen?

**DISKUSSION II**

- 73 *Klaus Mollenhauer*  
»Individualität und Autonomie«  
Eine kleine Anmerkung zum Kommentar von Petra Reinhartz

**DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**

- 76 *Eike Pulpanek*  
Der männliche Hauptdarsteller im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse

**DAS AKTUELLE THEMA II**

- 97 *Michael Willemsen*  
Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?  
*Über den Freiarbeitsboom in den Sekundarschulen*

## GRUNDLAGENTEXTE

106 *Michael Tischer*

Laßt euch nicht irritieren!

Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus in der pädagogischen Ethik

Michael Tischer

## Laßt euch nicht irritieren!

*Jürgen Oelkers als Restaurator des Formalismus  
in der pädagogischen Ethik*

### I

Unter den pädagogischen Ethiken, die in den letzten Jahren erschienen, zeichnet sich die von Jürgen Oelkers<sup>1</sup> durch das Bemühen aus, die ethischen Probleme der Erziehung im Licht der vornehmlich im angloamerikanischen Sprachraum kurrenten analytischen Philosophie zu betrachten. Der analytische Ansatz soll eine Neubestimmung des Verhältnisses von Erziehung und Moral ermöglichen. Die neueren deutschsprachigen Versuche, die pädagogischen Fragen der Moral zu reflektieren, lieferten entweder *entwicklungspsychologische* oder *normative* Bestimmungen ihres Objektes (S. 23, Anm. 1). Sie krankten daran, daß sie unmittelbar die pädagogische Vermittlung der Moral thematisierten, ohne vorab das Verhältnis von Ethik und Erziehung, die *Möglichkeit* der pädagogischen Vermittlung von Moral analysiert zu haben. Der Mangel an Analyse führe zu zahlreichen Irrtümern in bezug auf die Modellannahmen darüber, was Erziehung sei und wie durch Erziehung Moral vermittelt werden könnte. Von dieser These ausgehend greift Oelkers eine Reihe von Theoremen an, die der traditionellen pädagogischen Ethik zugrunde lägen. Ethische Theorien der Erziehung hätten nämlich fast immer Ableitungszusammenhänge hergestellt, wonach Erziehung lediglich die Anwendung allgemeiner ethischer Sätze in der Praxis sei. Diese Vorstellung basiere jedoch auf der falschen Annahme eines starren, linearen Theorie-Praxis-Verhältnisses, die die pädagogische Vermittlung als die Macht der Implementation von Moral mißdeute (S. 13). An die Stelle des Vermittlungsbegriffs setzt Oelkers den der Kommunikation. Erziehung vermittele nicht Werte und Normen, wie ein verbreitetes Mißverständnis pädagogischer Theorie laute, sondern moralische Themen werden »Gegenstand kommunikativer Prozesse, deren Effekte nicht absehbar sind« (S. 15). Pädagogisches Handeln stehe daher im Zeichen der *Kontingenz*, und zwar sowohl hinsichtlich der pädagogischen Intentionen als auch der Wirkungen. Niemand verfüge über moralische Gewißheiten, und es sei auch ungewiß, welche Effekte die Erziehung ungeachtet der pädagogischen Absichten hervorrufe (ebd.).

Eine solche Problematisierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses verabschiede nicht die pädagogische Theorie überhaupt, aber sie »verlangt offenbar einen radikalen Bruch mit der Tradition« (S. 22). Weil die Reflexion über Erziehung häufig verwendet wurde, ohne auf ihre Tauglichkeit für die pädagogische Praxis überprüft zu werden, verfiel sie in eine »Art irrealer Idealität« (S. 15), welche Zielsetzungen und Erwartungen beförderte, die keine pädagogische Realität erfüllen könne. Die von Oelkers anvisierte Perspektive einer pädagogischen Ethik besteht daher in der

»unvoreingenommenen Analyse von Denkgewohnheiten« (S. 22) mit dem Ziel, durch die Korrektur der Irrtümer das Projekt der Moralerziehung zu größerer Aussicht auf Erfolg zu führen.

Oelkers' Ausgangsthese zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Moralerziehung ist einigermaßen verblüffend. Aus der Beobachtung, daß es kein Ableitungsverhältnis zwischen der Ethik als der Theorie der Moral und der Praxis der Moralerziehung gibt, folgt wohl kaum, daß über die empirischen Wirkungen von Erziehung nichts bekannt sei, so als ob aufgrund der Schwierigkeiten der systematischen Grundlegung von Erziehungstheorie die empirische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sich der Beobachtung entzöge. Indem Oelkers den theoretischen Zusammenhang von pädagogischer Theorie und erzieherischer Praxis problematisiert, indem er zu Recht konstatiert, daß theoretisch gefaßte pädagogische Normen und Werte sich nicht unmittelbar in Praxis umsetzen lassen, suggeriert er unzulässigerweise zugleich, Normen und Werte seien kontingent, also zufallsbestimmt. Ein Blick auf die Empirie der Erziehung belehrt jedoch unschwer darüber, daß die in der Praxis gültigen Normen keineswegs zufällig oder beliebig sind, so als könne in unserer Gesellschaft jeder tun und lassen, was ihm gerade gefällt, während doch die Zwänge der ökonomischen Reproduktion den Spielraum für abweichende Wertsetzungen und Lebensentwürfe immer kleiner werden lassen. Die Normen der bürgerlichen Gesellschaft zu befolgen ist nahezu jeder von der Wiege bis zur Bahre gezwungen. Nicht so sehr die grundsätzliche *Möglichkeit* der Setzung von Normen und Werten in der Erziehung und Bildung scheint insofern problematisch zu sein, sondern das Verhältnis von pädagogischer Norm und empirischer Praxis, die Funktion der Norm in der Realität bedarf der Analyse. Die allerdings dürfte mit dem Postulat von Kontingenz schwerlich zu leisten sein.

Wie die gebotene Revision pädagogischer Modellvorstellungen aussehen könnte, entwickelt Oelkers in drei Anläufen: Die im ersten Schritt vorgenommene Kritik der Tradition, der klassischen Modelle pädagogischer Vermittlung von Ethik und Erziehung, führt zweitens zu der Frage nach den »Irritationen« der Moderne (S. 7), den Theorien, die die trügerische Sicherheit der klassischen Ansätze destruiert haben; daran anschließend versucht Oelkers schließlich eine Neubegründung des Problemfeldes der pädagogischen Ethik, die die gegenüber der Tradition gesteigerte Komplexität der Objektannahmen, auf denen das Verhältnis von Erziehung und Moral basiere, berücksichtigen soll, ohne dabei den »Fragehorizont« der Tradition zu verabschieden.

## II

Bis ins 18. Jahrhundert hinein war die Moral der europäischen Kultur ausschließlich durch die christliche Religion bestimmt. Der gesellschaftliche Strukturwandel am Beginn der Moderne, »die zunehmende Differenzierung der Lebens- und Verkehrsformen im 19. und 20. Jahrhundert« (S. 25), hat die Moral aus der christlichen Ordnung emanzipiert und im Bereich der Erziehungstheorie Platz geschaffen für eine autonome pädagogische Reflexion. Oelkers' These lautet, daß es der Pädagogik jedoch im Unterschied zu den anderen Instanzen der symbolischen Reproduktion, der Wissenschaft, Kunst und Literatur, nicht gelungen sei, die Ablösung von der christli-

chen Ethik zu vollziehen. »Die Grunderfahrung der sozialen Mobilität und der Temposteigerung aller Entwicklungen führte nicht zu einer Pädagogik, die von der Kontingenz und den Risiken der modernen Existenz ihren Ausgang genommen hätte« (ebd.). Ohne sich weiterhin auf die christliche Doktrin verlassen zu können, sei die Erziehungstheorie in der Produktion autonomer säkularer Moralkonzepte der Logik religiöser Argumentation verpflichtet geblieben (S. 26).

Die moderne Erziehungstheorie beginnt mit Rousseaus »Emile« und seinem Konzept einer natürlichen Erziehung als einer »moralfreien Phase experimentellen Lernens« (S. 27). Die Vorstellung einer reinen und daher guten Natur gewinnt Rousseau aus seiner polemischen Frontstellung gegen das kirchliche Dogma von der Erbsünde. Rousseaus Begriff von der guten Natur stelle die Umkehrung des christlichen Erbsündenmythos dar. Im Unterschied zu den anthropologischen Lehren des 18. Jahrhunderts, die auf derartige vorwissenschaftliche Bewertungen der guten oder bösen Natur gerade verzichteten, bleibe Rousseaus Konzept damit dem mythischen Weltbild verhaftet (S. 28). Natur werde nicht wie in der zeitgenössischen Physik mechanisch begriffen, sondern als eine »vorempirische *Einheit*« (S. 28) verstanden, die Rousseau der Gesellschaft als der Ursache für das Böse entgegenstellt. Die Erziehung zur Natur begründe einen modernen pädagogischen Mythos, »die Erziehung als universelle Kraft der Natur, die den Menschen zum Guten führen kann, sofern sie [...] ausserhalb und unabhängig von der Gesellschaft stattfinden kann« (S. 28 f.). Rousseau setze gegen die konventionelle Erziehung zur Tugend die Erziehung gemäß einer mythisierten Natur, die unerfüllbar sei, weil sie sich nur um den Preis der Vermeidbarkeit von Gesellschaft realisieren lasse (S. 34). Die pädagogische Vermittlung der guten, weil natürlichen Erziehung mit der auf der sozialen Unterscheidung von gut und böse basierenden gesellschaftlichen Moral mißlinge Rousseau.

In Auseinandersetzung mit der dilemmatischen Relation von Natur und Gesellschaft habe erst Kant die Ethik auf eine neue Basis gestellt, indem er die praktische Vernunft als das allgemeine Prinzip der Sittlichkeit bestimmte. Die Formalität des Kategorischen Imperativs habe eine neue Dimension der Ethik eröffnet, weil sie weder eine religiöse Ontologie noch eine Ableitung des Sittlichen aus vorausgesetzten Anthropologien zur Bedingung habe. Indem Kant postulierte, daß die Maxime des Handelnden zum Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung taugen müsse, habe er die Moral zu einem ständigen Problem der öffentlichen Auseinandersetzung gemacht: »Vor dem Hintergrund der bürgerlichen Öffentlichkeit stehen moralische Begründungen unter einem Universalisierungszwang [...]« (S. 57). Kant begründet die Ethik als autonome praktische Vernunft; das genetische Problem der Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind bearbeite er hingegen nicht. In seiner Theorie der Erziehung bleibe Kant der von J. Locke begründeten sensualistischen Theorie des Lernens verhaftet (S. 46), die Erziehung als »technische ›Einwirkung‹ von Aussen nach Innen« begriff (S. 51). Diese Form der instrumentellen Manipulation des Kindes schließe die Kantische Ethik jedoch gerade aus. »Offensichtlich wendet KANT die praktische Vernunft nicht auf die Erziehung an [...]« (S. 58). Das Problem der Vermittlung von Moral und Erziehung bleibt weiterhin ungelöst; weder Rousseaus Modell der »Entwicklung« des Kindes in einer moralfreien Natur noch das sensualistische Konzept der »Einwirkung« halten der Kritik einer Ethik nach Kant stand (ebd.).

Entwicklung und Einwirkung als Kategorien der Vermittlung von Erziehung und Moral basieren auf der Vorstellung von der Einheit der Person, der »kulturell tief gesicherte(n) Vorstellung der christlichen Seele, die als Innenwelt gedacht wird« (S. 82). Die Theorie der Entwicklung, wie sie von Rousseau vertreten wurde, nehme an, daß dieser Innenraum mit Potentialen versehen sei, deren möglichst ungestörte Entfaltung Aufgabe der Erziehung sei, während dem an Locke anschließenden Einwirkungsmodell die Vorstellung zugrunde liege, die Seele sei zunächst ein leerer Raum, eine Tabula rasa, die von außen durch Erziehung angefüllt werden müsse. Wie jedoch ein derartiger Personbegriff bestimmt werden könne und wie die Person sich entwickle bzw. wie auf sie eingewirkt werden könne, dies bleibe in den klassischen Erziehungstheorien ungeklärt. Die klassischen Ethiken der Erziehung, so lautet das Fazit aus Oelkers' historischem Exkurs, hätten sich auf Ethik, nicht aber auf Erziehung bezogen, »während eine pädagogische Ethik die umgekehrte Frage stellen muss. Sie muss bestimmen, was ›Erziehung‹ ist und in *diesem* Rahmen darlegen, wie ethische Probleme erzeugt und behandelt werden« (ebd.).

Oelkers' überraschende Behauptung, die klassischen Theorien der Erziehung wüßten nicht, was Erziehung sei, basiert wiederum auf seiner Ausgangsthese, der Zusammenhang zwischen ethischer Theorie und pädagogischer Praxis bestehe in einem Ableitungsverhältnis. Das Überraschungsmoment erwächst aus seiner selektiven Wahrnehmung und Interpretation der klassischen Erziehungstheorien. Die These, Rousseaus »Emile« postuliere eine natürliche Erziehung, die von Moral frei bleibe, ist insofern irreführend, als sie nur für die in den ersten drei Büchern geschilderten Phasen der Erziehung gilt, während später im vierten und fünften Buch durchaus positive Moralerziehung stattfindet. Rousseaus Phasenmodell gründet in der Annahme, daß Kinder bis zum zwölften Lebensjahr moralischer Belehrung aus entwicklungspsychologischen Gründen unzugänglich seien, eine Annahme, die in den Forschungen Piagets eine moderne, empirisch gehaltvolle Bestätigung gefunden hat. Im übrigen haben auch andere pädagogisch inspirierte Autoren in der Entstehungsphase der bürgerlichen Erziehungstheorie wie Campe oder Salzmann, die Oelkers nicht erwähnt, einen gehaltvollen, anschaulichen Begriff von der bürgerlichen Erziehung entfaltet, von dem sich wohl kaum sagen läßt, daß er keinen Effekt in der Erziehungspraxis hinterlassen habe. Ungeachtet ihrer historisch bedingten Verhaftung in der christlichen Tradition formulieren die bürgerlichen Erziehungstheoretiker am Beginn ihrer Epoche ein radikal neues Erziehungsmodell und reagieren insofern durchaus auf die pädagogischen Anforderungen der Moderne, die klassenspezifische Bildung der Subjekte für die Bedingungen der kapitalistischen Industrie. Oelkers' These, die klassische Pädagogik habe nicht von den Grunderfahrungen der Kontingenz und der Risiken der modernen Existenz ihren Ausgang genommen (s.o.), trifft nur insofern zu, als Kontingenz und Risiko wohl kaum geeignete Kategorien sind, die pädagogischen Anforderungen der Moderne zu beschreiben – zumal da Oelkers nicht sachhaltig erläutert, was darunter zu verstehen sei und wie derartige Erfahrungen in einer Pädagogik ihren Niederschlag finden sollen. Erneut zeigt sich, daß es nicht die von Oelkers problematisierte Erziehungsnorm als solche, sondern deren Funktion für die und in der gesellschaftlichen Praxis ist, die es zu analysieren gälte. Ob und wenn welche Relevanz die Kategorien Entwicklung und Einwirkung, die er

aus den klassischen Erziehungstheorien extrapoliert, für die Erziehungspraxis hatten und haben, untersucht Oelkers nicht.

Die Destruktion der klassischen Annahmen bezüglich des Verhältnisses von Ethik und Erziehung, so fährt er statt dessen fort, werde durch eine Reihe neuerer Theorien nahegelegt, deren Problematisierungen der überlieferten Vorstellung von der Person und ihrer Moral Oelkers unter dem Stichwort »moderne Irritationen« behandelt.

### III

Die Basisannahme der traditionellen Metaphysik, die den klassischen pädagogischen Ethiken zugrunde liege, sei stets die der – sowohl subjektiven wie auch objektiven – Einheit und Unteilbarkeit gewesen. Diese Annahme begründe die pädagogische Grundrelation von »Mensch und Welt« (S. 83), nach welcher das als Einheit gedachte Individuum in einen einheitlichen Kosmos hineinwachse. Diese Grundannahme sei im Prozeß der Moderne, der die Differenzierung und Rationalisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse mit sich gebracht habe, nachhaltig gestört worden. Die Einheit lasse sich nicht länger behaupten, sie sei vielmehr der Pluralität und Relativität gewichen. Der amerikanische Pragmatist William James sei der erste gewesen, der die neue Theorielage erfaßte. Er kritisierte den »monistischen Idealismus« der Philosophie und plädierte für einen radikalen Empirismus, der die Vorstellung von der Einheit des Seins verabschiedete. Real könnten immer nur einzelne Existenzen sein, deren Erfahrung vielfältig sei und nur in lockerer Verbindung stünde (S. 86). Die Relativität der Verhältnisse, konstatiert Oelkers, sei unabweisbar. Die von W. James erstmalig getroffene Feststellung korrespondiere auch den neuen Idealen des »Postmodernismus«, der »ein plurales Universum oder besser noch eine universelle Pluralität« voraussetze, »die sich über ästhetische Erfahrungen vermittelt« (ebd.). Jean-François Lyotard habe diese plurale Interaktion zu beschreiben versucht, in der sich die Vorstellung von der Einheit der Gesellschaft und des sozialen Subjekts in eine Vielzahl von Sprachspielen, von Lesarten in interpretativen Kontexten auflöse. Der moralische Kosmos scheint zu verschwinden, er weicht der bloß subjektiven ästhetischen Erfahrung des modernen Individuums, das im 19. Jahrhundert »unter dem Eindruck einer dekadent werdenden Grossstadtkultur« (S. 108) sich konstitutierte. Kierkegaard und Balzac haben das neue Lebensgefühl der ästhetischen Existenz erstmalig beschrieben. Konstitutiv sei deren Verhältnis zur Zeit, »die Verweigerung der Dauer, die nur moralische Teleologie verbürgen kann« (ebd.). Die Erfahrung des ästhetischen Subjekts bilde sich am Prinzip der Mode, es sei auf Flüchtigkeit und Vergänglichkeit eingestellt, weil das Allgemeine keine Substanz mehr habe und verzeitlicht werde (S. 110). Der allgemeingültige und zeitlich nicht limitierte moralische Anspruch scheine damit diskreditiert zu sein.

In der pädagogischen Perspektive habe die veränderte Wahrnehmung des Geltungsanspruchs der Moral in zwei Konzepten ihren Niederschlag gefunden. Der antipädagogische Diskurs sei wesentlich von Donald Winnicotts tiefenpsychologischer Theorie des Selbst inspiriert. Winnicott unterscheide ein »wahres Selbst«, das durch die somatische Reproduktion des Kleinkindes sich entwickle, von einem »falschen Selbst«, das durch die Introjektion der elterlichen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen entstehe. Winnicotts Plädoyer für eine Erziehung zum wahren

Selbst sei »postmoralisch«, das wahre Selbst gewinne »seine Identität nicht länger aus der Konfrontation mit dem Sittengesetz« (S. 102). Die Konsequenz dieser Theorie sei es, »den Aspekt der Moralerziehung zu minimieren oder ihn sogar radikal zu bestreiten« (S. 103).

An dieser Darstellung ist freilich problematisch, daß Winnicotts Tiefenpsychologie keine Pädagogik, auch keine Antipädagogik ist und daß umgekehrt die Antipädagogik sich nicht durch eine Kritik an der Psychologie Winnicotts widerlegen läßt. In einer Anmerkung stellt Oelkers fest, daß Alice Miller Winnicotts Grundunterscheidung des »wahren« und des »falschen« Selbst popularisiert habe (S. 134, Anm. 26), und changiert dann zwischen den Diskursen, als seien Tiefenpsychologie und Antipädagogik gleichzusetzen. Sein wissenschaftstheoretisch großzügiger Eklektizismus hat den bereits oben beobachteten strategischen Effekt, den Leser zu verblüffen, ihm den Eindruck überraschender Einsichten zu vermitteln, die jedoch näher betrachtet aus dem selektiven Zugriff des Autors resultieren und kein sachliches Fundament haben. Dadurch verschiebt er den Fokus der Darstellung und bringt die Theorie um ihre Brisanz: Weder die Provokation der Antipädagogik noch die Kritik der Tiefenpsychologie an den etablierten Praktiken der Erziehung und des Unterrichts werden von Oelkers ernst genommen.

Die zweite Konsequenz, die aus der Einsicht in den Pluralismus der Verhältnisse gezogen worden sei, bestehe darin, daß Jerome Bruner in Anlehnung an den pragmatischen Relativismus Nelson Goodmans die Auffassung vertreten habe, Erziehung müsse »im wesentlichen Aushandlung – Negotiation – von Sinn oder Bedeutung (sein), also ausdrücklich nicht moralische Kommunikation mit Verpflichtungsanspruch« (S. 118). Ähnlich wie schon für W. James gebe es für N. Goodman Wirklichkeit nur als konstruierte Welten oder »Versionen«. Zwischen den verschiedenen Weltversionen nähmen Erwachsene beständige Wechsel vor, die sie zum »Management der pluralen Lebenskontexte befähigen« (S. 120). Aus dieser Theorie folgere Bruner, daß die pädagogische Ansicht, nach der Erwachsene mehr wissen als Kinder und daher berechtigt seien, den Nachwuchs auf einen von ihnen als überlegen definierten Sinn zu verpflichten, obsolet geworden sei. Diese traditionelle pädagogische Vorstellung sei eine »quasi-religiöse Defizitbehauptung, die lediglich eine Variante der Erbsünde darstelle« (S. 121). Kinder müßten vielmehr als »autonome Lerner« angesehen werden, die Goodmans Strategie des wohlüberlegten Wechsels zwischen Weltversionen selbständig erlernten und »mit denen man wohl verhandeln, aber die man nicht wirklich beeinflussen« könne (S. 120). Die Vorstellung einer moralischen Überlegenheit des Erwachsenen, die ihn zur Erziehung berechtige, werde damit hinfällig.

#### IV

Der Titel »Irritationen«, unter dem Oelkers seinen Streifzug durch die »postmoralische« Szene unternimmt, ist nicht so ganz ernst zu nehmen. Der Pädagoge läßt sich nicht irritieren, den Relativierern und Gegnern der Moral gebietet er Einhalt. Die Relativität und daraus folgende Pluralität der Verhältnisse gelte nämlich nur ontologisch, in bezug auf die Erkenntnis des Seins (S. 90), nicht jedoch im Hinblick auf den Universalitätsanspruch ethischer Sätze. Der praktischen Vernunft Kants komme die Funktion

der Vermittlung zwischen den pluralen Wirklichkeiten zu, die sich nicht relativieren lasse. Im Anschluß an Lyotards Theorie der Lesarten unterscheidet Oelkers eine Handlungs- von einer Zuschauerperspektive auf die Wirklichkeit. Die Theorie pluraler Lesarten von Wirklichkeit sei eine »Beobachterzuschreibung«. Erziehung hingegen berühre »aus der Perspektive von Handelnden [...] immer existentielle Sphären der Wirklichkeit« und sei daher »mit moralischen Optionen verbunden, die die Handelnden nie plural definieren« (S. 93). In moralischen Fragen sei der ästhetische Umgang mit Wirklichkeit daher ausgeschlossen. Die pluralen Wirklichkeiten negierten nicht die Möglichkeit eines moralischen Regelungsbedarfs, sondern erhöhten sie vielmehr: »je pluraler die Wirklichkeit wird« (S. 92f.), desto notwendiger werde das Verfahren einer praktischen Vernunft zur Bearbeitung moralischer Konflikte.

Ist der universelle Geltungsanspruch der praktischen Vernunft ein materiales Prinzip der empirischen Einzelinteressen oder ein formales Prinzip, das Postulat der transzendentalen Freiheit im Sinne der Kantischen Metaphysik der Sitten? Da Oelkers im Anschluß an diverse Pluralismustheorien die metaphysische Einheit von Mensch und Welt bestreitet und für einen radikalen Empirismus der Einzelwillen plädiert, kann auch der universelle Geltungsanspruch der Moral, den er als Korrektiv gegen eine amoralische, bloß ästhetische Auffassung von Welt einführt, nur eine empirische Größe sein und nicht wie bei Kant ein metaphysisches Prinzip, dem die Funktion der Kritik an der von unmoralischen Gesetzen beherrschten (vorbürgerlichen) Praxis zukommen sollte. Dieses Dilemma versucht Oelkers durch die Unterscheidung einer Zuschauer- von einer Handlungsperspektive zu lösen. Nur aus der Zuschauerperspektive, nicht aus der Perspektive der Handelnden lasse Moral sich relativieren. Woher aber nimmt Oelkers die Zuversicht, daß der moralische Anspruch der einzelnen Handelnden aus der Zuschauerperspektive nicht als jener durchgängige Antagonismus der Glieder erscheint, den der Realist Kant für die Empirie der bürgerlichen Gesellschaft feststellte? Auf welche Empirie vermag die These von der Kommunikation moralischer Urteile in der Öffentlichkeit zu verweisen? Während bei Kant dem Formalismus der praktischen Vernunft eine kritische Funktion innewohnt, verwandelt er sich in der pädagogischen Ethik von Jürgen Oelkers in ein Mittel der Restauration, der empirisch haltlosen Wahrung und Verteidigung moralischer Ansprüche in einer unmoralischen (bürgerlichen) Gesellschaft. Wenn die Kritiker der bürgerlichen Gesellschaft von Kierkegaard und Balzac bis zu Lyotard, auf die Oelkers sich beruft, die Substantialität moralischer Geltungsansprüche bestritten, so taten sie es nicht aus persönlicher Willkür, sondern aufgrund ihrer intellektuellen Anschauung von der gesellschaftlichen Realität. Oelkers macht die von ihnen ausgehenden »Irritationen« der Moderne zwar zum Ausgangspunkt seiner Ethik, um deren Aktualität unter Beweis zu stellen, aber die für die etablierte Pädagogik als Sozialisationsinstrument der bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft peinliche Konsequenz der philosophischen Kritik der Moderne mag er nicht akzeptieren. Als ob die beschriebene Destruktion der Ontologie nicht auch Folgen für die Ethik haben müßte!

Von seinem Postulat eines objektiven Geltungsanspruchs der praktischen Vernunft aus bestreitet Oelkers die Stichhaltigkeit der antipädagogischen Einwände gegen die Verknüpfung von Erziehung und Moral. Winnicotts Unterscheidung zwischen einem wahren und einem falschen Selbst basiere auf einem biologistischen Mißverständnis,

nach welchem Moral »ein Fremdkörper in der natürlichen Reproduktion« (S. 104) und daher Ursache seelischer Fehlentwicklungen sei. Vielmehr müsse Moral mit begrifflichem Verstehen verbunden werden und sei auch aus der frühkindlichen Interaktion von Mutter und Kind nicht wegzudenken: »durch Verneinung oder Bejahung (Zustimmung oder Ablehnung) lernt das Kind *moralische* Unterscheidungen, die sich sprachlich zunächst in ›ja‹ und ›nein‹ und später in ›gut‹ und ›böse‹ umsetzen« (S. 105). »Moralisches Urteilen« sei daher nicht »als Reifung zum Selbst« zu begreifen, »sondern als allmähliche Differenzierung emotiver Dispositionen und kognitiver Standards unter der Voraussetzung unaufhörlicher Verstehensleistungen« (S. 106). Diese Definition ist sicherlich nicht analytisch im Sinne der philosophischen Bezugstheorien, die Oelkers für seine Pädagogik in Anspruch nehmen will. Warum sollte die »allmähliche Differenzierung« nicht auch als »Reifung« bezeichnet werden können?

Die Definition verharrt in dem szientifischen Jargon, mit dem die Pädagogen in den 70er Jahren den Modernitätsrückstand ihrer Disziplin und des Bildungswesens wettmachen zu können glaubten. Daß aber eine Reform der Erziehung und Bildung mit den terminologischen Neuerungen der Wissenschaft allein sich nicht bewältigen läßt, ist eine Lehre aus jener Zeit, die vom Pädagogen Oelkers bislang offenkundig nicht nachvollzogen wurde. Möglicherweise zeigt sich darin ein Stück jener Kontingenz, die Oelkers für Lernprozesse insgesamt postuliert.

Auch Jerome Bruners Vorschlag, Kinder als autonome Lerner und Erziehung als ein Forum der Aushandlung oder Negotiation von Sinn zu begreifen, weist Oelkers zurück. Unter Berufung auf John Rawls' Theorie der Gerechtigkeit verteidigt er gegen Bruner eine *paternalistische* Pädagogik, die Kinder durchaus als defizitär begreift, jedoch nicht in bezug auf ihre Lernfähigkeit, sondern auf ihre moralische Kompetenz. Paternalismus setze eine moralische Objektivität voraus, die nicht Gegenstand von Verhandlungen sein könne (S. 122f.). Erziehung basiere nicht auf symmetrischen Kommunikationen; »Obligationen« seien »oft autoritär, ohne daß eine Negotiation dies ändern könnte« (S. 125). Es fragt sich allerdings, warum Oelkers den pädagogischen Reformvorschlag und dessen Bezugstheorie überhaupt referiert, wenn er sowieso nicht bereit ist, daraus theoretische oder praktische Konsequenzen abzuleiten. Für ihn scheint pädagogische Ethik in der Kunst des Abwiegeln zu bestehen, in der Zurückweisung möglicher theoretischer Irritationen der pädagogischen Praxis.

Nachdem er solchermaßen die Irritationen der pädagogischen Ethik abgewiesen und deren Fundierung in der praktischen Vernunft behauptet hat, geht Oelkers dazu über, Dimensionen einer aktuellen pädagogischen Ethik zu formulieren, die den »Problemzusammenhang« (S. 140) der Tradition bewahrt, dessen Problematisierung durch neuere Theorien berücksichtigt und daran anschließend die »Neubegründung« der pädagogischen Ethik »in einem denkbaren Umriss« beschreibt.

## V

Subjektivität im Sinne der pädagogischen Neubestimmung durch Jürgen Oelkers ist weder das aus sich selbst heraus gewachsene Selbst der an Rousseau anschließenden Entwicklungspsychologie noch das Produkt eines Anpassungsprozesses aufgrund einer instrumentellen pädagogischen Implementation, sondern Subjektivität bedeute die »unablässige Selbstkonstruktion« eines autonomen Systems, »das sich im ständigen Lernprozess selbst erhält« (S. 144) und auf diese Weise Kontingenz lernend bewältigt. Die Selbstkonstruktion des Subjekts sei jedoch nicht monadisch vorzustellen nach dem Postulat einer metaphysischen Einheit, sondern die »Lernbewegung« erfolge immer »vor dem Hintergrund ihrer porösen Grenzen zur Umwelt« (ebd.). Lernen finde unter der Voraussetzung einer operativen Subjektivität statt, »in Austauschprozessen mit der Umwelt, also kommunikativ« (ebd.). Das emotionale und kognitive Lernniveau steige in Phasen, deren Verlauf als vage vorgestellt werden müsse (S. 147). Dabei müsse bzw. dürfe jedem Lernenden Irrtumsfähigkeit unterstellt werden, welche pädagogische Korrekturen, »Kontrollen und Defizitannahmen« als die »Basiselemente« (S. 148) von Erziehung rechtfertige. Die Konstitution der moralischen Subjektivität erfolge nicht abschließend, indem sich gleichsam chronologisch

die Identität einer Person verfestige, sondern sie bleibe »labil«, die moralischen Gewohnheiten seien »fragil«, stets erneutem Lernen ausgesetzt, und der persönliche moralische Code stehe unter einem Irrtumsvorbehalt, weil es keine »objektive« Moral gebe, wenn auch »jede Moralbehauptung sprachlich so bezeichnet werden« müsse (S. 150). Moralische Prinzipien seien »ebenso absolut« (im Sinne ihrer universellen Gültigkeit aus der Perspektive der Agierenden) »wie vieldeutig« (aufgrund der Pluralität moralischer Anschauungen) (S. 151). Die moralischen Prinzipien begründeten soziale Standards, »die Eröffnung öffentlichen Verstehens und die Einführung in die bürgerliche Gesellschaft«, die den »Rationalitätsansprüchen der liberalen Öffentlichkeit« (S. 167) zu genügen hätten. Moralische Begründungen auf dem Niveau der kritischen Öffentlichkeit verlangten »Argumentkulturen, die erst durch Initiationen erworben werden« (S. 173). Diese nichtinstrumentelle Form von Erziehung rechtfertige einen »schwachen Paternalismus«, der den Umgang mit moralischen Konflikten als ständige Lernaufgabe begreife und daher zwischen »Novizen und fortgeschrittenen Lernern« (S. 176) unterscheide. Der schwache oder begrenzte Paternalismus erfahre eine Limitierung, die Oelkers im Anschluß an Amy Gutmann mit den Begriffen *non-repression* und *nondiscrimination* bestimmt: »Legitim ist Erziehungsautorität dann, wenn sie nicht zu einer repressiven, sondern zu einer befreienden Erziehung führt (rational deliberation) und keine gesellschaftliche Gruppe davon ausschließt« (S. 179). Das Modell der Initiation oder der Eröffnung von Lernräumen sei in einem dreifachen Sinn empirisch. Es beschreibe »den historischen Weg der gesellschaftlichen Erziehung«, es schließe »an entwicklungspsychologische Befunde an« und es lasse sich »als Basiskriterium für Curricula verwenden« (S. 183). Bildung sei als »Eröffnung von Räumen des Wissens« (S. 180) zu begreifen, wobei das Wissen nicht länger als ein sozialer Kanon angesehen werden könne, der sich abschließend vermitteln ließe. Die Vermittlung von Wissen bestünde vielmehr in ständigen Initiationen »in immer andere Wissenskontexte« (S. 184), ohne daß Curricula diesen Prozeß entwicklungslogisch steuern könnten. Erziehung könne daher nicht »planmässig« erfolgen, »unter den Bedingungen einer Medienkultur« ließe sich kein Kontinuum mehr herstellen, und Initiationen seien »nur gebrochen und fragmentarisch« möglich (S. 185). Moralische Kommunikation stelle unter diesen Voraussetzungen immer auch den Versuch dar, »trotz dieser unübersichtlichen Wirklichkeiten«, *trotz* heteronomer Erziehungsbedingungen »weiterzumachen« (ebd.). Darin liege »eine Art Tragik« (S. 186), die die besondere Moralität pädagogischer Reflexionen begründe. Erziehungsansprüche seien Geltungsansprüche, welche »unabhängig von ihrer empirischen Fragmentierung« dargelegt werden müßten (S. 198); sie ließen sich nicht durch den Hinweis auf »Wirklichkeit« relativieren (S. 200). Die Geltungsansprüche der pädagogischen Moral seien »im Positiven wie im Negativen unerfüllbar; sie können nicht endgültig gelingen, aber auch nicht abschliessend scheitern. Die öffentliche Kommunikation setzt sie [...] ständig fort, unabhängig von einzelnen Wirklichkeitsbeschreibungen« (ebd.). Die Moral müsse positiv zum Thema gemacht werden, weil moralische Ansprüche zu den »Selbstansprüchen moderner Gesellschaften« gehörten und daher zu einem dauerhaften pädagogischen Thema stilisiert würden (S. 202), zum Thema einer Erziehung, »die sich vor dem Gedanken des ständigen Scheiterns durch Phantasien künftigen Gelingens schützen« müsse (S. 19).

Die Neubestimmung des Erziehungsbegriffs ist keine empirische, sondern allenfalls eine terminologische; Oelkers kleidet die alte Pädagogik in ein neues sprachliches Gewand. Worin die Berechtigung seiner positiven Bestimmungen gründet, bleibt jedoch unausgewiesen. Entgeht das Lernen der Gefahr, bloße Anpassung zu sein, wenn der Erziehungswissenschaftler es als »unablässige Selbstkonstruktion« definiert? Als ob Lernen jemals etwas anderes war oder als etwas anderes angesehen wurde denn als »Austauschprozess mit der Umwelt«! Welche Erkenntnis soll in der Feststellung liegen, daß der Phasenverlauf von Lernniveaus als »vage« vorgestellt werden müsse? Daß die personale Identität, zumal die von Heranwachsenden, unter den Bedingungen unvernünftiger gesellschaftlicher Verhältnisse »fragil« und »labil« bleibt, dürfte als empirische Feststellung wohl zutreffen; soll aber das Ergebnis einer Theorie der Identität darin bestehen, sich mit dem Mißstand zu bescheiden? Wo ist der soziale Ort, an dem die liberale Öffentlichkeit die Rationalitätsansprüche ihrer moralischen Prinzipien einlöst? Welche Vorschläge hat Jürgen Oelkers anzubieten, die gewährleisten, daß Erziehung nicht repressiv, sondern befreiend wirkt? Der aus der Ethnologie entlehnte Begriff der Initiation sollte einmal in einer psychoanalytisch aufgeklärten Pädagogik die kritische Funktion haben, zu zeigen, daß Initiationen auch in der dem Anspruch nach rationalen modernen Gesellschaft den irrationalen, repressiven Charakter, der ihnen in Stammesgesellschaften zu eigen war, strukturell nicht verloren haben. Oelkers hingegen gebraucht den Begriff unbefangen ohne seinen semantischen Kontext. Er kann dies, weil seine Pädagogik insgesamt von den Einsichten der Nachbardisziplinen unberührt bleibt. Aber auch die einheimischen Begriffe der Pädagogik bestimmt er, als habe es um sie nie eine Diskussion gegeben. Glaubt Oelkers ernsthaft, daß der Begriff der Bildung als »Eröffnung von Räumen des Wissens« hinreichend definiert sei? Als einer der wenigen Hinweise auf Realität fällt hingegen die Feststellung auf, Erziehung fände heute »unter den Bedingungen einer Medienkultur« statt. Diese eröffnet noch eine andere Perspektive auf Oelkers' Bemühen um eine Neuformulierung der pädagogischen Ethik.

## VI

Oelkers' Ausführungen zur Neubestimmung des Verhältnisses von Erziehung und Moral sind weitgehend untriftig, aber möglicherweise gerade deshalb attraktiv; können doch in der öffentlichen Meinung Theoreme auf breite Zustimmung rechnen, die besagen, daß es keine Wahrheit gebe oder zumindest jeder einzelne seine eigene Wahrheit zu verfechten habe. Die Idee einer kommunikativen Moral korrespondiert zudem den Gepflogenheiten der medialen Talk- und Streitshows, bei denen streitlustige Kontrahenten ihre privaten Wahrheiten gegeneinander inszenieren.

Das Szenario der kommunikativ verflüssigten Moral kommt dem liberalen Selbstverständnis der meisten Lehrer zupaß, die sich zeitgeistig als Moderatoren verstehen können und dadurch der peinlichen Aufgabe entgehen sehen, eine womöglich verbindliche Wahrheit oder Moral dozieren zu müssen – und im übrigen eine ganz traditionelle, konservative Pädagogik beibehalten können, der Oelkers ebenfalls das Wort redet. In seiner Ethik, die ihren analytischen Anspruch nicht einlöst und auf Empirie verzichtet, kommen die wirklichen Probleme der pädagogischen Moral gar nicht vor. Oelkers *beschreibt* zwar, daß der Ethik die Funktion zukommt, die Erziehung vor

dem Gedanken des ständigen Scheiterns durch Phantasien künftigen Gelingens zu schützen, aber er *erklärt* nicht, warum das Projekt der bürgerlichen Erziehung scheitert und künftiges Gelingen eine Phantasie bleibt. Die fortwährende »Tragik« des Erziehungshandelns, eine Gedankenfigur, die Oelkers aus der Mottenkiste der existentialistischen Pädagogik hervorholt, ist insofern wohl kaum mit der angeblichen »Unübersichtlichkeit« der gegebenen Verhältnisse oder den unbegriffenen »Risiken der modernen Existenz« (s.o.) zu erklären, sondern damit, daß bürgerliche Pädagogik sich nicht irritieren läßt, daß sie sich weigert, die eminent moralischen Widersprüche, mit denen sie behaftet ist, zu thematisieren. In dieser Hinsicht schließt Jürgen Oelkers konsequent an die Tradition der pädagogischen Ethik an.

#### ANMERKUNGEN

- 1 Jürgen Oelkers: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992. Die im Text angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf dieses Buch.