

Friedrich Kümmel

Schule und Identität - ein reiner Widerspruch?*

Inhalt

1. Symmetrische contra komplementäre Beziehungsstrukturen? 1
2. Logische und dialektische Beziehungsaspekte 6
3. Kind, Schule und Gesellschaft in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung 8
4. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive 11
5. Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen und individuellen Situation als Ausgangspunkt einer sozialen Erziehung 14
6. Die Widersprüchlichkeit der Schule 16
7. Der Umgang mit Widersprüchen als zentrales Problem der Entwicklung von Identität 17
8. Aspekte der Entwicklung von Identität im Kindesalter 18
 - 8.1. Zum Beziehungsaspekt 19
 - 8.2. Zum Ich-Aspekt 20
 - 8.3. Zum Leibaspekt 22
 - 8.4. Zum Entwicklungsaspekt 23
 - 8.5. Zum Gleichgewichtsaspekt 25
9. Das strukturelle Paradox der modernen Gesellschaften und die Richtung seiner Lösung 26

1. Symmetrische contra komplementäre Beziehungsstrukturen?

Die Wirklichkeit der Schule wird heute noch weithin mit heterogenen Kategoriensystemen beschrieben, die sich in formaler Kennzeichnung und Kontrastierung gegenseitig ausschließen und theoretisch wie praktisch unvereinbar erscheinen.

Auf der einen Seite wird die Schule als ein bürokratisches System mit hierarchischer Einflußordnung beschrieben, in dem institutionelle Gesichtspunkte der Lern- und Verwaltungsorganisation und damit verbundener politischer Einflußsicherung über pädagogische Gesichtspunkte der Förderung und Entwicklung des Kindes in dafür günstigen Milieus dominieren.¹ Die institutionell vorgegebenen Beziehungsdefinitio-

* Erschienen in: Schule und Identität – ein reiner Widerspruch? In: Friedrich Kümmel, Friedemann Maurer, Walter Popp, Helmuth Schaal (Hrsg.), *Vergißt die Schule unsere Kinder?* Piper Verlag München 1978, S. 15-54 (Serie Piper 176). Die Seitenwechsel sind in den fortlaufenden Text eingefügt.

¹ Vgl. Peter Beck, *Zwischen Identität und Entfremdung*, Frankfurt/M. 1975 Helmut Fend, *Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III, 1)*, Weinheim-Basel 1977, insbes. Kap. 3, S. 63 ff. Peter Fürstenau, *Zur Psychoanalyse der Schule als Institution*, in: *Zur Theorie der Schule*, hrsg. v. Pädag. Zentrum

nen verpflichten Lehrer wie Schüler auf eine Kommunikationsstruktur, die erzwungen und hierarchisch, leistungs- und konkurrenzorientiert sowie zweckorientiert und instrumental im Sinne fremdbestimmter Anforderungen erscheint.² Betrachtet man die bürokratische Organisationsform als Ausdruck und Mittel gesellschaftlicher Herrschaft, so liegt der Sinn der so definierten schulischen Kommunikationsstruktur in der Einübung von Verkehrs- und Arbeitsformen, die dem kapitalistischen Produktions- und Verwertungsprozeß entsprechen und in ihm funktional sind. Die Wirklichkeit der Schule ist so gesehen identitätshemmend, sie wirkt entfremdend und steht im Widerspruch zu ihren pädagogischen bzw. emanzipatorischen Zielen. Ihre gesellschaftliche Funktion und ihre am Kind orientierte Erziehungsaufgabe können nicht mehr in Einklang gebracht werden.

Zur Ausformulierung des Erziehungsauftrags der Schule wird demgegenüber ein anderer kategorialer Rahmen ausgesprochen, der an personaler Selbstwerdung in freien sozialen Beziehungen orientiert ist. Ein funktionales System- und Rollenverständnis [15/16] wird hier durch Konzepte der Interaktion und Kommunikation abgelöst, die einen ständigen Ausgleich zwischen schulischen bzw. gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen ermöglichen und Raum für individuelle Selbstdarstellung, Mitbestimmung und Qualifizierung von Leistung in gemeinsam zu definierenden Situationen geben.³ Die hierzu erforderlichen Ich-Leistungen: Selbstpräsentation, Rollendistanz, Balancierung, Empathie, Ambiguitätstoleranz u. a.⁴ verlangen symmetrische Kommunikationsstrukturen, die als konstitutiv für die Ausbildung von Ich-Identität in sozialen Beziehungen angesehen werden.

Die idealtypische Ausformulierung und Kontrastierung zweier heterogener Strukturtypen sozialer Beziehung und Regulation ist dazu geeignet, die Widersprüche im Bild der Schule scharf hervorzukehren und als strukturelle Konflikte institutionalisierter Erziehung zu beleuchten. Geht man davon aus, daß beide Beziehungsmuster sich in ihrer reinen Form ausschließen, so kann auch der mit ihnen beleuchtete Widerspruch zwischen der gesellschaftlichen Funktion der Schule und ihrer pädagogischen Normierung als ein unüberbrückbarer Zielkonflikt und unversöhnlicher Bruch erscheinen. Eine hierarchisch strukturierte Schulordnung kann dann per definitionem keinen Beitrag zur Förderung der kindlichen Identität mehr leisten und muß jedes fremdbestimmte Lernen zum entfremdenden Lernen machen, und umgekehrt scheint identitätsfördern-

Berlin. Weinheim 1975. Harald Rüsseler, Betriebsklima in der Schule, München-Wien-Baltimore 1977. Klaus-Jürgen Tillmann, Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, (FischerTaschenbuch Nr. 6305) Frankfurt/M. 1976. Franz Wellendorf, Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule, Weinheim 1973 2. Aufl. 1974

² Vgl zu der Charakterisierung dieser Strukturmerkmale Klaus-Jürgen Tillmann. Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, a. a. O., S.72ff.

³ Vgl die Arbeiten von George Herbert Mead, C. H. Cooley, Anselm Strauss, Ervin Goffman, Lothar Krappmann, Ronald D. Laing u. a.

Einen Überblick gibt Micha Brumlik, Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung, Frankfurt/M. 1973.

Vgl. auch Klaus Mollenhauer, Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.

⁴ Vgl. Lothar Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart 1969, 2. Aufl. 1972, Kap.4, S. 132 ff.

des Lernen nur über den Abbau hierarchischer Strukturen möglich zu sein und verlangt ganz neue Formen der Institutionalisierung. Es muß bei der Feststellung einer solchen Alternativität jedoch beachtet werden, daß es sich dabei vorderhand nur um eine Nichtvereinbarkeit der paradigmatisch gewählten kategorialen Beziehungsmuster handelt, deren strukturierende Prinzipien sich gegenseitig negieren, und nicht um eine Entscheidung über die Vermittelbarkeit oder Unvermittelbarkeit der damit beleuchteten realen Widersprüche selbst. Daß symmetrische und hierarchische bzw. komplementäre Beziehungsstrukturen sich formal unterscheiden, sagt aber über ihre Verbundenheit oder Nichtverbundenheit in wirklichen sozialen Beziehungen bzw. Systemen noch gar nichts aus. Der analytische Charakter dieser [16/17] Unterscheidung läßt eher umgekehrt darauf schließen, daß es in Wirklichkeit rein symmetrische oder rein hierarchische Beziehungsformen und Kommunikationsstrukturen gar nicht gibt und vielmehr alle sozialen Beziehungen stets beide, wenngleich mit unterschiedlicher „Mischung“, Dominanz und Dosierung, verbinden.⁵ Dies hebt ihren möglichen Widerspruch nicht auf, rückt ihn aber an eine andere Stelle und läßt theoretisch wie praktisch andere Konsequenzen aus ihm ziehen. Was das Erziehungsverhältnis betrifft ist klar, daß eine rein symmetrische Beziehungsstruktur ihm ebenso unangemessen ist wie ein hierarchisch fixiertes Unterordnungsverhältnis.

Um ein auf seine formale Struktur reduziertes Beispiel anzuführen: Der Begriff der Erziehung als Hilfe zur Verselbständigung verlangt von vornherein eine Verbindung beider Beziehungsmodi, die einen in ihrer einseitigen Fixierung begründeten Erziehungskonflikt keineswegs ausschließen, aber auch nicht in jedem Fall zu einem solchen Widerspruch führen dürfen, wenn Erziehung überhaupt möglich sein und gelingen können soll. Der Konflikt liegt dann aber gar nicht in der ausschließlichen Gegebenheit der einen oder anderen Beziehungsform, sondern in der Art und Weise ihrer Verbindung, die einseitig fixiert oder offen und wechselnd sein kann. Eine ausschließlich symmetrisch definierte Beziehung zwischen Erzieher und Kind würde ihren Konflikt ebenso perpetuieren wie eine ausschließlich komplementäre. Auch die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler wird in verschiedener Hinsicht immer komplementär und d. h. durch die Verschiedenheit der Positionen und Rollen bestimmt sein und darf diese doch nicht festschreiben. Komplementär ist diese Beziehung nicht nur durch ihre institutionelle Definition, sondern auch durch die Altersdifferenz, unterschiedliche Kompetenz und Reife, die Gruppierungsformen des Unterrichts u. a. mehr. Aber nicht in jeder Hinsicht ist der Lehrer deshalb dem Schüler gegenüber in der stärkeren Position. Er ist auf die Schüler angewiesen, konkurriert mit ihnen und ist ihnen in manchem unterlegen. Für beide Positionen gibt es somit mehrere Möglichkeiten, die gegenseitige Beziehung im Sinne der Über-, Unter- oder Gleichordnung zu definieren. Ein Schlüssel zur Erklärung des Verhaltens liegt oft darin, daß verschiedenartige Beziehungsdefinitionen sich gleichzeitig überlagern und offen oder insgeheim

⁵ Vgl. Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern-Stuttgart-Wien 1969, 4. Aufl. 1974, insbes. Kap. 2.6, S. 68 ff. und 3.6, S. 103 ff., sowie Kap. 5, S. 138 ff.

bestimmen, so daß der daraus resultierende Prozeß überhaupt nur aus dem komplexeren Beziehungsmuster verständlich wird. Es muß dann im einzelnen gefragt werden, welche Gesichtspunkte (institutionelle, persönliche, situative usw.) jeweils für die Über- bzw. Unterordnung oder Gleichstellung bestimmend geworden sind. Um ein eingespieltes Beziehungsmuster zu durchbrechen, kann es dann aber nicht einfach darum gehen, grundsätzlich und in jedem Falle nur symmetrische Beziehungsformen und Kommunikationsmodi anzustreben, die ohnehin eine Tendenz zur Eskalation eines Konkurrenzverhaltens haben und oft genug zu einem Patt führen.⁶ Erfolgversprechender erscheint der Versuch, jedem Beteiligten die Einnahme der verschiedenen Positionen und Rollen im Wechsel zu ermöglichen, so daß keine Seite auf eine einzige Position fixiert ist.

Selbst wenn eine theoretisch konsistente Verbindung der verschiedenen Strukturtypen nicht möglich erschiene, wäre somit über ihre praktische Verbindbarkeit noch gar nichts ausgemacht. Vielmehr muß man davon ausgehen, daß symmetrische und komplementäre Beziehungsmodalitäten in sozialen Systemen stets verbunden sind. Die Feststellung, daß die Schule in ihrer gegenwärtigen Form Entfremdungen bewirkt, kann dann aber nicht mehr einem der beiden Strukturtypen angelastet werden, der folglich eliminiert werden müßte, sie muß statt dessen zur Neubestimmung ihres Verhältnisses führen. Eine solche Aussage erscheint trivial, sie ist aber doch nicht ganz unnötig, weil die eine oder andere Sichtweise der Dinge zu ganz verschiedenen theoretischen und praktischen Konsequenzen führt. Jedenfalls kann eine in praktischer Abzweckung gemachte Feststellung, wie die Entfremdung der Schule zustandekommt und aufzuheben sei, sich nicht mehr durch den Rekurs auf eine analytische Unterscheidung aus formalen Gründen legitimieren. Analytische Unterscheidungen verlieren damit nicht ihren Wert, aber sie dürfen nicht mehr unter der Hand reifiziert werden und geben, in die Praxis umgesetzt, kein erfolversprechendes Handlungskonzept her.

Damit sind die realen Widersprüche der Schule, wie sie sich unter anderem auch in der Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen [18/19] und individuellen Perspektiven und Erwartungen ausdrücken, keineswegs in Abrede gestellt, sie können so vielmehr erst in einer Weise in den Blick kommen, die eine theoretische wie praktische Bewältigung verspricht. Um dies noch einmal an der Schülerrolle sehr plakativ zu verdeutlichen: Die Schule beraubt oder verhindert in der Tat Identität, wenn das Kind in ihr keine persönliche Bestätigung und keine Ruhe mehr findet und unter Ansprüche gestellt bzw. in Rollen gepreßt wird, die nicht die eigenen werden können und zur selbstzerstörerischen Unterwerfung zwingen. Das Kind muß sich in der Schule erkennbar bleiben und mit seinem Lernen eine individuelle Lebensperspektive verbinden können. Aber es gibt hier auch, wo der Druck und die Angst nicht allzu groß sind, Möglichkeiten der Entlastung und des Fertigwerdens mit der ungeliebten Rolle. Man kann z. B.

⁶ Vgl. Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson, Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern-Stuttgart-Wien 1969, 4. Aufl. 1974, insbes. Kap. 2.6, S. 68 ff. und 3.6, S. 103 ff., sowie Kap. 5, S. 138 ff.

spielen, Schüler oder Lehrer zu sein und sich durch die Karikatur von dem damit verbundenen Zwang distanzieren oder auf andere Weise entlasten.

Der Hinweis auf Distanzierungen von den Schulrollen und alle möglichen Fluchtwege soll an dieser Stelle nicht so verstanden werden, als ob dies immer möglich wäre und in jedem Fall positiv zu bewerten sei. Er soll nur darauf aufmerksam machen daß man den kompensatorischen Prozessen nachgehen muß, mit denen Belastung in Entlastung umgearbeitet und Entlastung wieder zu neuer Belastung wird. So wird auf irgendeine Weise immer versucht, komplementäre Beziehungen umzukehren und die mit symmetrischer Beziehung gemeinte Ausgleichsfunktion zu finden; es wird aber auch die hergestellte „Gleichheit“ wieder in Frage gestellt, und erst die Art und Weise, wie diese kompensatorischen Prozesse vor sich gehen, entscheidet darüber, ob sie identitätsfördernd oder entfremdend sind. Derartige Ausgleichsprozesse zwischen Belastung und Entlastung sind in der Schule leicht zu identifizieren, sie führen zu charakteristischen Pendelbewegungen, wie sie auch in der Schulpolitik zu beobachten sind. Aber auch in synchroner Betrachtungsweise zeigt sich, daß die Überforderung durch bestimmte Momente der Schule Hand in Hand geht mit Unterforderung in anderer Hinsicht. Die schulischen Leistungsforderungen sind zugleich penetrant und seicht, der gesteigerte Stoffumschlag verbindet sich mit Ereignis [19/20] losigkeit und Langeweile. Je engmaschiger das Netz der Leistungskontrollen wird, um so mehr fällt längerfristig gesehen durch es hindurch. Man kann als Lehrer wie als Schüler in der Schule bluffen, soll zuviel leisten und kommt mit weniger auch irgendwie durch, erfährt falsche Nachlässigkeit und Aufweichung ebenso oft wie falsche Rigidität und Strenge, und beides oft in einer fatalen Mischung von Belastung und Entlastung, die viel gefährlicher werden kann als eine eindeutigere Profilierung der Situation in der einen oder anderen Richtung.

Diese Bemerkungen erheben nicht den Anspruch, die Wirklichkeit der Schule zureichend zu beschreiben, sie sollen an dieser Stelle lediglich darauf aufmerksam machen, daß die Beziehungsmuster der schulischen Situationen und die aus ihnen resultierenden Prozesse wesentlich komplexer sind, als dies von den beiden analytischen Konzepten eindeutiger hierarchischer Determination oder freier kommunikativer Verständigung und Selbstdefinition her glauben gemacht wird. Auch wenn der Schüler in der Tat „Kunde“ ohne Rechte und nicht „Mitglied“ der Institution Schule ist und durch deren Kommunikationsstruktur in gewissem Sinne zur Nicht-Person gemacht wird, läßt sich allein daraus das ganze Spektrum möglicher schulischer Verhaltensweisen nicht ableiten. Um die Auswirkungen der Institutionalisierungsform auf das faktische Verhalten untersuchen zu können, müssen eine ganze Reihe von Zwischenschritten und vermittelnden Faktoren mit in Betracht gezogen werden. Insbesondere ist, wenn es sich nicht um eine lineare Abbildung identischer Strukturmerkmale durch alle Ebenen hindurch handeln kann, genauer zu fragen, wie sich das bürokratische System Schule

zu dem Situationssystem Unterricht verhält und wodurch die Übereinstimmung beider hergestellt wird.⁷

Die eingangs aufgeworfene Frage, ob in der Schule Beziehungsstrukturen verwirklicht sind, die den Aufbau von Ich-Identität verhindern müssen, kann zumindest nicht vor dieser Analyse aus den formalen Eigenschaften kategorial ausdifferenzierter Beziehungsmodelle gefolgert werden. Die logische Inkommensurabilität von Strukturprinzipien sagt über ihre faktische Verbindbarkeit in komplexen sozialen Beziehungssystemen und über ihre praktischen Auswirkungen in diesen noch gar [20/21] nichts aus. Es ist vielmehr davon auszugehen, daß jeder Strukturtyp seine positiven wie seine negativen Seiten hat und mit dem anderen zusammen „gute“ oder „schlechte“ Mischungen bilden kann. Nur wenn man von einer solchen grundsätzlichen Mehrsinnigkeit und Mehrwertigkeit ausgeht, ist zu hoffen, theoretisch adäquate und praktisch befriedigende Antworten auf die Probleme der Schule zu finden. Damit ist auch der Weg frei, um die realen Widersprüche der Schule in ihrer Entstehung und Auswirkung so zu beschreiben, daß sie ohne Voraussetzung idealtypischer und in der reinen Form vermeintlich widerspruchsfreier Alternativen behandelbar werden. Die folgenden Überlegungen gehen in diesem Sinne von der Annahme aus, daß die Widersprüchlichkeit von Beziehungsstrukturen und der Aufbau von Identität sich keineswegs ausschließen müssen, daß vielmehr beides in Wirklichkeit stets verbunden ist und erst die Form der Verbindung darüber entscheidet, ob trennende und entfremdende oder ichbildende und sozial integrierende Prozesse die Oberhand gewinnen.

2. Logische und dialektische Beziehungsaspekte

Die Unterscheidung hierarchischer und symmetrischer Beziehungsstrukturen läßt sich in noch weitergehender formaler Analyse zurückführen auf einen logischen und einen dialektischen Strukturtypus. Eine Charakterisierung beider Strukturtypen in diesem Sinne bringt für die folgenden Analysen den Gewinn, daß die konkurrierenden Modellvorstellungen in ihren konstitutiven Eigenschaften deutlicher erkannt und in den Möglichkeiten ihrer Verbindung tiefer eingesehen werden können. Auch hier gilt, daß die logische und die dialektische Fassung des Beziehungsproblems im Prinzip unverträglich ist und daß beide zugleich auf eine intime Weise miteinander verbunden sind, insofern sie zwei stets verbundene Aspekte des Seins-in-Beziehung je einseitig hervorkehren. Ihre Kennzeichnung kann hier nur in aller Kürze geschehen.

Die logische Analyse hebt auf den Aspekt der Widerspruchsfreiheit als Bedingung einer Beziehung ab, während ein dialektisches Denken auch in der Beziehung Gleicher noch den Gegensatz empfindet und Aspekte der Gebrochenheit, Veränderlichkeit und Ambiguität in den Vordergrund rückt. Logisch gesehen ist ein zentrales Motiv der Beziehung die Bemühung, nicht in Widerspruch zu sich selbst und zu ande-

⁷ Vgl. Klaus D. Fitzner, Das Schulpraktikum als soziales System. Eine Untersuchung des Problems der Übertragung von Systemleistungen in der 1. Phase der Lehrerbildung etc., Masch. Diss., Tübingen 1977, bes. Kap. VI.

ren zu kommen und ein Positives zu bewahren, während ein dialektisches Beziehungsverständnis verlangt, sich dem Widerspruch in seiner ganzen Härte auszusetzen und ihn aktiv zu bewältigen. Der logischen Analyse geht es folglich darum, ein für beide Seiten Identisches bzw. ein Gemeinsames auszusondern und der Beziehung als Medium und Grund vor auszusetzen, während die dialektische Betrachtung alles in den Prozeß der Vermittlung selbst legt und gar keine unabhängige Voraussetzung, weder eine begründende Einheit und „dritte“ Instanz noch eine unbezüglich verstandene Differenz, gelten läßt. Logisch betrachtet geschieht eine Vermittlung der Bezogenen somit über ihre partielle Identität und/oder ein „Drittes“, in dem dieses Gemeinsame repräsentiert ist, während eine dialektisch verstandene Vermittlung ganz auf den Prozeß als solchen abhebt, der alles Vorgegebene einschmilzt und wieder neu entstehen läßt.

Für den logischen Standpunkt ist somit das Sein primär und die Beziehung sekundär, während die Dialektik die Beziehung als primäre Gegebenheit ansetzt und nur ein Sein in und aus ihr gelten läßt. Logisches Denken strukturiert Beziehungen deshalb entsprechend dem Prinzip der Trennung und Gleichsetzung, das Bereiche durch Abgrenzung und eindeutige Zu- und Überordnung bestimmt, während es im dialektischen Sinne gerade umgekehrt darum geht, entsprechend dem Prinzip der Nichttrennung und Verschränkung-im-Vollzug auf alle solche Reservate und Barrieren zu verzichten und nichts unbezüglich zu behaupten und festzuhalten. Im Sinne logischer Funktionalität muß festgelegt werden, worin Gleichheit und Unterschiedlichkeit jeweils besteht und wie die entsprechenden Rechte und Pflichten definiert sind, während dialektische Beziehungsformen dadurch gekennzeichnet sind, daß „weder Teilung noch Einssein verschlagt“ (T. S. Eliot).⁸

Es braucht nicht eigens betont zu werden, daß soziale Beziehungen bzw. Systeme stets Momente beider Beziehungstypen [22/23] vereinigen und in der einen wie in der anderen Richtung entwickelbar sind. Institutionen folgen mehr dem logischen Typ, während „freie“ Beziehungen den dialektischen Prozeßtypus affirmieren. Ebenso ist deutlich, daß in beiden Richtungen eine Pathologie der Beziehung möglich ist. Das logische und gesellschaftliche Prinzip der Übereinstimmung und Stabilisierung durch Grenzziehung und Zuweisung von Bereichen führt im Extrem zum Verlust der inneren Lebendigkeit einer Beziehung, während das dialektische und kommunikative Prinzip der Nichtteilung Sicherheiten und Entlastungen preiszugeben verlangt und, wo diese nicht auf anderer Ebene wiedergewonnen werden können, eine in ihrer Radikalität bedrohlich werdende Tendenz entfaltet. Wenn in beiden Richtungen Entlastungen sich mit neuen Belastungen verbinden und eines unversehens in das andere übergeht, legt sich auch hier eine die Beziehung ebenso belebende wie beruhigende Verbindung beider Strukturprinzipien nahe, durch die ein Ausgleich möglich wird. Es ist einleuchtend, daß eine logisch definierte Beziehungsstruktur sich für arbeitsteilige Systeme mit sachlich neutralisierten Aufgabenstellungen eignet, weil sie vom Zwang zur ständigen Kommunikation und Entscheidung in stärkerem Maße entlastet. Aus der damit verbundenen Privilegierung bzw. Diskriminierung von Positionen und Rollen erwachsen je-

⁸ T. S. Eliot, Aschermittwoch, in: Ausgewählte Gedichte, Frankfurt/M. 1951, S.71.

doch neue Probleme, die auf andere Weise gelöst werden müssen. Dialektisch strukturierte Beziehungsformen wiederum erfordern ein sehr hohes Maß an ständiger Kommunikation und belasten dadurch die Zeitdimension, so daß sich auch hier die höhere Befriedigung mit neuer Belastung verbindet und einen Ausgleich finden muß.⁹

Der heuristische Wert der formalen Kennzeichnung von Beziehungsstrukturen für die Analyse der Schule als eines sozialen Systems bedarf an dieser Stelle keines Nachweises im einzelnen. Ihr Zweck war es, ein hinreichend komplexes und flexibel handhabbares Beziehungsschema an die Hand zu geben, das manche Sachverhalte in neuer Weise zu beleuchten geeignet ist und kurzschlüssigen Argumentationen den Boden entzieht. Damit kann nun zu den konkreten Analysen übergegangen werden. [23/24]

3. Kind, Schule und Gesellschaft in der Geschichte der pädagogischen Theoriebildung

Comenius hat ein neues pädagogisches Denken damit eingeleitet, daß er die Erziehung als einen Heilsweg aus dem „Labyrinth der Welt“ verstanden und ihre Aufgabe als die Wiederherstellung der kosmischen Schöpfungs- und Heilsordnung bestimmt hat. Das Motiv der Erneuerung der Gesellschaft durch Erziehung ist seitdem das Leitthema der pädagogischen Reflexion.

Rousseau hat aus dem Widerspruch zwischen den gegebenen gesellschaftlichen Zuständen und den Bedingungen einer wahren Erziehung noch radikalere pädagogische Konsequenzen gezogen und einer traditionell gesellschaftsorientierten Erziehung eine neue, kindorientierte Erziehung gegenübergestellt.

Aufgabe der Erziehung im herkömmlichen Sinne ist es, gesellschaftlich loyale und nützliche Menschen zu erziehen, die den Weiterbestand der gesellschaftlichen Ordnung in ihrer vorgegebenen Form zu ihrem eigenen Anliegen machen und an ihrem Ort und in ihrem Stand tüchtig und zufrieden sind. Entscheidend ist nun aber die Umwertung, die dieses Erziehungsverständnis bei Rousseau erhält. Der gesellschaftlich nützliche Mensch ist für Rousseau der „Bürger“, der mit seiner Arbeit und Funktion identifiziert werden kann. Von ihm wird der wahre, allseitige „Mensch“ abgehoben, dessen eigentlicher Beruf es ist, Mensch zu sein. Nur in bezug auf diesen freien Menschen kann man von einer wahren Erziehung sprechen, während die gesellschaftliche Lage und Erziehung des nützlichen Erwerbsbürgers durch unwürdige Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnisse gekennzeichnet ist. Damit verbindet Rousseau eine Kritik an der gesellschaftlichen Entfremdung des Menschen.

Der neuen, kindorientierten Erziehung geht es demgegenüber um die optimale Entfaltung und Entwicklung des einzelnen als einer unverletzlichen Person. Mit den nun leitend werdenden Kategorien der Selbstentfaltung und individuellen Emanzipation macht die Pädagogik für sich selbst ein ethisches Prinzip der Selbstbestimmung als

⁹ Niklas Luhmann, Die Knappheit der Zeit und die Vordringlichkeit des Befristeten, in: Die Verwaltung, Zeitschr. f. Verwaltungswissenschaft, 1. Bd. Berlin 1968, S. 3-30.

Ders., Funktion und Kausalität, in: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Bd. I., Opladen (3. Aufl.) 1972, S. 9-30, bes. S. 26 ff.

oberste Norm verbindlich. Die Person ist auch in der Erziehung „Selbstzweck“ und darf nicht als Mittel für andere, gesellschaftliche Zwecke verstanden werden. Ein [24/25] solches Erziehungsverständnis bringt die Chance mit sich, den pädagogischen Bezug zu versittlichen und Momente einer personalen Gemeinschaft in ihm zu stärken, während umgekehrt Momente eines Herrschaftsverhältnisses zunehmend aus ihm ausgesondert werden.¹⁰

Der mit dieser Entgegensetzung zweier heterogener Erziehungskonzeptionen in der Theorie vorgezeichnete Widerspruch bricht in der Folge auch für die Erziehungspraxis in seiner ganzen Härte auf, denn die tatsächliche Erziehung, deren Umfang sich seit dem 18. Jahrhundert rasch erweiterte und zur zunehmenden Institutionalisierung eines öffentlichen Erziehungswesens führte, folgte auch weiterhin dem älteren, gesellschaftlich orientierten Typus. So kommt es zum Bruch zwischen Erziehungskonzeption und Erziehungswirklichkeit. Auf der einen Seite wird die Verantwortung dem Kind als Menschen gegenüber zur obersten pädagogischen Norm gemacht (im Schlagwort geredet: eine Pädagogik „vom Kinde aus“, der Erzieher und Lehrer ist „Anwalt des Kindes usw.). Auf der anderen Seite erfolgt gleichzeitig der Auf- und Ausbau eines öffentlichen Schulwesens mit expliziten politischen und ökonomischen Zielsetzungen. Dazu gehört die Erziehung der Armen zur Arbeit in industriellen Berufen, die Sicherung politischer Loyalität durch eine die religiöse Komponente stark betonende Volksbildung (im Gegenzug gegen die gefährlich erscheinende sozialpolitische Dynamik aufklärerischen Denkens) und schließlich die Reproduktion der gesellschaftlichen Hierarchie mittels einer eng auf den eigenen Berufsstand bezogenen Volksschulbildung. Die Schule wird zunehmend zum Spiegel der Gesellschaft und ist in deren durch neue Produktionsformen bedingten sozialen und politischen Wandel und Konflikt hineingezogen. Die Geschichte des neueren Schulwesens zeigt so zwar in aller Deutlichkeit die gesellschaftliche Funktion der Schule, kaum jedoch setzt sich in ihr die neue pädagogische Konzeption einer primär am Kind orientierten Erziehung durch.

Die damit gegebene „Zweigleisigkeit“ des pädagogischen Denkens und Handelns erzeugt ein Dilemma, das nicht leicht zu bewältigen ist, weil, im Bild gesprochen, die Züge gleichzeitig in die entgegengesetzte Richtung fahren. Die pädagogische Theorie [25/26] hat die bessere Einsicht auf ihrer Seite, während die faktische Erziehung weithin der Gesellschaft recht gibt, die sich aber nicht mehr pädagogisch legitimieren kann. Wo die „neue“ Erziehung ihre humane Orientierung auch gesellschaftlich reflektierte, tat sie dies im Blick auf eine zukünftige „neue“ Gesellschaft und einen „neuen“ Menschen in ihr. „Neu“ meint hier eine qualitative Differenz, zu deren Artikulation christlich-eschatologische Hoffnungen und Heilsvorstellungen auch in säkularisierter Form aktualisiert wurden. Erziehung wird nun als die eigentlich humanisierende gesellschaftliche Instanz und als Vehikel gesellschaftlicher Erneuerung angesehen. Dabei wurde die Politik der gesellschaftlichen Reform dem revolutionären Den-

¹⁰ Eine zusammenfassende Darstellung und Analyse gibt Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. (6. Aufl.) 1963, vgl. insbes. S.124 ff.

ken vorgezogen, vor dem die Pädagogik in Theorie und Praxis fast immer zurückschreckte.

Unter dem Aspekt einer „neuen“ Gesellschaft wird die Wendung zum Kind begreiflich, weil nur in ihm der fatale Reproduktionszirkel der den alten Zustand konservierenden Erziehung aufgebrochen werden kann. Das Kind erhält seinen Wert zugesprochen kraft eines in ihm liegenden Versprechens: daß es als eine noch unbestimmte, noch nicht von sich entfremdete Möglichkeit zum Potential gesellschaftlicher Veränderung und zum Schöpfer einer besseren Zukunft des Menschen werden könne. Eine solche Sicht des Kindes führt zwangsläufig zur Umwertung des Generationenverhältnisses. Dessen Zentrierung in der Lebensform des Erwachsenen wird zugunsten einer in sich zentrierten Kindheit und jugendlichen Lebensform abgewertet. Der Erwachsene resigniert, er vermag den normativen Anspruch seiner gesellschaftlichen Kultur und Lebensform dem Kind gegenüber nicht mehr zu verdeutlichen und zu vertreten.

Das mit der Einsicht in den Zusammenhang von pädagogischer Reform und gesellschaftlicher Veränderung gegebene Grundproblem erweist sich als tief zweideutig und ist nach wie vor ungelöst. Die Pädagogik sieht sich in dem Widerspruch zerrissen, daß die Erziehung einerseits den gesellschaftlichen Reproduktionszirkel ständig mitvollzieht und, auf die Breite gesehen, gar nicht anders kann, andererseits aber diesen Reproduktionszirkel zu durchbrechen aufgerufen ist. Ohnmächtigstes Glied in der Kette der gesellschaftlichen Mächte, soll die Erzie [26/27] hung zugleich deren stärksten Widerpart bilden und fähig sein, die Gesellschaft im ganzen aus den Angeln zu heben.

Dieser Widerspruch ist nicht nur in der Theorie vorhanden, er bestimmt tief das Bewußtsein und Verhalten der Erzieher und gibt ihnen ein immer überfordertes, immer schlechtes Gewissen. Der sprichwörtlich gewordene Bruch zwischen Theorie und Praxis, Anklage und Appell zur Veränderung, kann dann leicht zur Entschuldigung werden und führt zu den verschiedensten Formen des Eskapismus und der Resignation. Wenn aber die pädagogische Norm und Zielsetzung sich dennoch dem gesellschaftlichen Zwang nicht mehr beugen kann, vermag der Erzieher sein faktisches Tun nicht mehr zu verantworten und kann sich nur noch auf schlechte Weise anpassen oder, ebenso unzulänglich, ein ohnmächtiges Bewußtsein des Protestes ideologisch nähren.

Ähnlich widersprüchlich ist die Situation des Kindes, das in seiner eigenen Position keinen wirklichen Rückhalt erfährt. Was die pädagogischen Reformbewegungen ihm zumuteten: aus sich selbst heraus eine Gegenmöglichkeit gegen gesellschaftliche Abhängigkeiten und Entfremdungen zu realisieren, kann es nicht leisten. Es hat in seiner abhängigen Position keine wirkliche eigene Alternative und paßt sich deshalb an die Verhältnisse, in die es hineingeboren ist, auch noch um den Preis der Selbstverbiegung an.

Dieselbe Zweideutigkeit bestimmt in verallgemeinerter Form das Verhältnis des Individuums zur Gesellschaft. Einerseits wird hier die individuelle Entfaltung als höchster Wert proklamiert, andererseits aber der privatistische Charakter und die gesellschaftlich stabilisierende Ventilfunktion individueller Bestrebungen eingesehen und ausgenutzt. Entsprechend zweideutig stellt sich der gesellschaftliche Raum dar. Er ist für

das neuere sozialpolitische Denken einerseits der Raum der Selbstverwirklichung des Menschen überhaupt bis hin zur Gleichsetzung des wahren Menschen mit seiner politischen Existenz, andererseits aber wird in der Konsequenz desselben Gedankens der Gesellschaft alle entwürdigende Unterwerfung des Menschen und jedes mit seiner Entfremdung verbundene Leiden angelastet. Daß unter diesen widersprüchlichen Voraussetzungen dann auch die Pädagogik die Zweideutigkeit nicht mehr auflösen und die päd [27/28] agogischen Zielsetzungen nicht mit den empirisch erhärteten und allseits anerkannten Tatsachen der gesellschaftlichen Determination der Erziehung in Einklang bringen kann, braucht nicht zu wundern.

4. Kindheit und Gesellschaft in sozialgeschichtlicher Perspektive

Die wichtigste Feststellung wird hier sein, daß auch in der Erziehungswirklichkeit sich derselbe Wandel der Einstellungen vollzog, wie die pädagogische Theorie ihn reflektierte und in eine pädagogische und gesellschaftliche Hoffnung umzumünzen versuchte. Die zunehmende Herauslösung des Kindes aus der Welt der Erwachsenen und die Pädagogisierung des Verhältnisses zu ihm ist, mit welchen Konsequenzen auch immer, der auffälligste Befund einer Sozialgeschichte der neueren Erziehung.

Aries stellt in seiner „Geschichte der Kindheit“¹¹ fest, daß bis ins ausgehende Mittelalter das Kind am Leben, der Arbeit und den geselligen Vergnügungen der Erwachsenen unmittelbar teilnahm und unmerklich in deren Welt und Lebensform hineinwuchs. Kleine Kinder wurden gehätschelt, im übrigen aber fehlte ein Sinn für die Kindheit, für die es keine eigene Lebensform gab. Das Lehrverhältnis bestand im Mitmachen, Helfen und einer darauf bezogenen Anleitung. Die Familie hatte kaum eine sozialisierende Funktion. Gefühlsmäßige Beziehungen und dichte soziale Kontakte gab es außerhalb der Familie im öffentlichen Raum des geselligen Lebens. Das wird seit dem 17. Jahrhundert, endgültig aber seit dem Ende des 19. Jahrhunderts grundlegend anders: „... das Kind ist nun von den Erwachsenen getrennt und wird in einer Art Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird.“¹² Die Schule tritt an die Stelle des Lehrverhältnisses. Zugleich wird die Familie „zu einem Ort unabdingbarer affektiver Verbundenheit“ und zum wichtigsten Träger der Erziehung.¹³ Sie organisiert sich um das Kind herum, die Eltern interessieren sich nun für das Kind und sein Lernen, das so aus seiner „einstigen Anonymität“ austritt und erst zur kindlichen Person wird. Familie und beruflicher Bereich trennen sich und erhalten eine verschiedene Funktionalität, Qualität und [28/29] Wertung. Der Übergang von der Jugend zum Erwachsensein bereitet zunehmend Schwierigkeiten, ja Widerwillen. Wichtig für unsere Fragestellung erscheint die Feststellung, „daß das Familiengefühl und die intensive

¹¹ Philippe Aries, Geschichte der Kindheit, Paris 1960, 2. Aufl. 1973; Dtsch. Übers. München 1975, 3. Aufl. 1976.

¹² Ebenda, S.48.

¹³ Ebenda.

>Verschulung< der Jugend ein und dasselbe Phänomen darstellen“¹⁴ oder, anders gesagt, in ihrer Gegenläufigkeit korrespondierende Antworten auf dieselbe gesellschaftliche Herausforderung sind. Die Ambivalenz dieser Entwicklung wird deutlich, wenn Aries die neue Welt des Kindes als „Quarantäne“ bezeichnet, in die das Kind eingesperrt wird und von Hentig im gleichen Sinne von einer „pädagogischen Kasernierung der Kinder“¹⁵ redet.

Zu einer ähnlichen, im Grundsätzlichen etwas weiter ausgezogenen Folgerung kommt van den Berg in seiner anregenden Untersuchung.¹⁶ „Das Kind ist Kind geworden“, sagt er, die Erwachsenen haben es zu einem solchen „gemacht“ durch die Schranke, die sie zwischen sich selbst und das kindliche Dasein gezogen haben. Den Grund dafür sieht van den Berg darin, daß die Welt des Erwachsenen sich von der Welt der Kindheit immer mehr entfernt und dem Kind immer unzugänglicher wird. Was Erwachsensein heißt, wird für das Kind zunehmend unsichtbarer und unvorstellbarer. Insbesondere wird der Zugang zu der aus den Augen des Kindes gerückten Berufswelt immer schwieriger und länger. Der Spannungsbogen vergrößert sich nach beiden Richtungen zugleich: Je erwachsener der Erwachsene wird oder doch sein soll, um so kindlicher wird gleichzeitig das Kind. Man kann diesen auf den ersten Blick paradox erscheinenden Sachverhalt so ausdrücken: Um eine höhere Form der Erwachsenenheit erreichen zu können, muß das Kind in höherem Maße und länger Kind gewesen sein. Daß das Kind kindlicher und der Erwachsene erwachsener wird, ist, so gesehen, ein und dasselbe Phänomen. Das eine bedingt das andere mit, wobei der Anstoß zu dieser Entwicklung vom Erwachsenen und seiner Welt her kommt.

Zu fragen ist nach der Bedeutung dieser Distanzierung und der durch sie bewirkten Verlängerung der Jugendphase. Van den Berg sieht darin eine Reaktion auf den Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse, die durch steigende Komplexität, Inhomogenität, Instabilität, Polyvalenz und Pluriformität gekenn [29/30] zeichnet sind. Das Kind begegnet bei seinem Versuch, in diese unübersichtliche und unzugänglich erscheinende Welt hineinzukommen, fast unüberwindlichen Schwierigkeiten. Um überhaupt noch den Anschluß zu finden, sind immer längere Lern- und Entwicklungszeiten erforderlich. Diese plausible Erklärung bezeichnet bei näherem Hinsehen jedoch einen sehr komplexen und paradox anmutenden Sachverhalt voller Widersprüchlichkeiten, Spannungen und Ambivalenzen. Die Distanzierung und psychische Polarisierung von Kindheit und Erwachsenenwelt kann ganz verschiedene und entgegengesetzte Wertigkeiten annehmen. Man kann in ihr eine notwendige Bedingung und Chance zur weiterführenden Entwicklung des Menschen und seiner Gesellschaft sehen, aber auch die Gefahr einer Entwicklungshemmung oder einen Versuch, das Kind vor den krankmachenden Tendenzen der modernen Zivilisation zu schützen. Erzwungene Distanzierungen und Verzögerungen können Entwicklungsschritte auslösen, aber auch zur Regression führen. Das ausgeschlossene Kind will vielleicht gar nicht mehr die ihm

¹⁴ Ebenda, S.49.

¹⁵ Hartmut v. Hentig, Was ist eine humane Schule? München 1976, S. 24 (Reihe Hanser 211).

¹⁶ Jan Hendrik van den Berg, *Metabletica*. Grundlinien einer historischen Psychologie, Göttingen 1960.

zugemutete Form des Erwachsenseins annehmen und kann dann aus der unvorstellbar gewordenen Form seines zukünftigen Lebens auch keine motivierende Kraft mehr ziehen.

Um die positiven Aspekte dieser Situation zu würdigen, führt van den Berg einen neuen Gesichtspunkt ein. Das Kind soll Distanz, Fremdheit und Unbegreiflichkeit ertragen lernen, ohne aus der damit verbundenen Verunsicherung heraus kurzschlüssige Anpassungen zu vollziehen oder sich den Forderungen immer weiteren Lernens regressiv zu entziehen. Damit diese schwierige Balance zwischen Distanz und Nähe gelingt, sind unterstützende Bedingungen erforderlich. Die problematischen Seiten der Distanzierung werden aufgefangen durch die Personalisierung und emotionale Vertiefung des Bezuges zwischen Erwachsenem und Kind. Van den Bergs Behauptung geht dahin, daß die fortschreitende Distanzierung im Bezug des Erwachsenen zum Kind von diesem nur verkraftet werden kann durch eine gleichzeitige Vertiefung seiner personalen und emotionalen Qualität. Nähe in der personalen Dimension und Ferne oder Unbegreiflichkeit in der rationalen und technischen Ebene der Weltbewältigung können sich so in einer labilen Mitte gegenstrebigender Tendenzen auf eine [30/31] paradoxe Weise entsprechen und in Form von „Gegengewichten“ stabilisieren. Die Ferne und Fremdheit der Welt wird, allgemein gesprochen, durch einen vertrauten, personalen und emotionalen Bezug kompensiert.

Van den Berg weist eindringlich auf die mit dieser Entwicklung verbundenen Chancen, aber auch auf ihre tiefen Gefährdungen hin. Ein großer Spannungsbogen kann zum Äußersten steigern, aber auch leicht zerbrechen. Mit der gesellschaftlichen Desintegration kann Desorientierung und Sicherheitsverlust, aber auch ein Zuwachs an fundamentaler Sicherheit und gesteigerte Kraft verbunden sein. Das erzwungene „Leben im Plural“ fördert neurotische Tendenzen, es kann aber auch neue positive Qualitäten und einen größeren Reichtum der Beziehungen mit sich bringen. Damit wird die Bewältigung der offenen Situation und der Umgang mit ihrer Ambivalenz und Widersprüchlichkeit zum entscheidenden Problem.

Die Veränderungen in der gesellschaftlichen Lebenswelt erweisen sich als tief ambivalent: sie erhöhen die Chancen ebenso wie die Gefährdungen des Menschseins in ihr. Der Mensch kann sich in den offener gewordenen Beziehungen produktiv weiterentwickeln und individuell verwirklichen. Die mit dem Druck undurchschaubarer Verhältnisse und widersprüchlicher Anforderungen verbundene Unsicherheit kann aber auch zu neurotischen Spaltungen, Verdrängungen und Kompensationen führen und entfremdend wie entwicklungshemmend wirken. Das Kind ist das durch die modernen Lebensverhältnisse am meisten bedrohte Wesen, weil ihm der labile Ausgleich zwischen „Distanz“ und „Nähe“, das Verkraften undurchschaubarer und widersprüchlicher Situationen und das Aushalten eines langen Spannungsbogens am meisten abverlangt und nur mit Unterstützung des Erwachsenen gelingt. Die Undurchschaubarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse erfordert als „Gegengewicht“ die Verlässlichkeit und emotionale Vertiefung der zwischenmenschlichen Beziehungen, weil nur so die dem Kind zugemutete Unsicherheit ausgeglichen und neurotische Formen der Reali-

tätsverarbeitung verhindert werden können. Individualisierung, Personalisierung und emotionale Vertiefung des Bezuges und die Fähigkeit zum Aushalten von Distanz, Unsicherheit und neutra [31/32] ler, instrumentalisierter Rationalität gehören zusammen. Die neuen Formen der Identitätsbildung und -wahrung sind durch ein „Leben im Plural“¹⁷ abverlangt und bestimmt. Während eine traditionelle Gesellschaft für den einzelnen dadurch „gesund“ war, daß alle Aspekte des Lebens in ihr zusammengehörten, daß jeder selbstverständlich dazugehörte und an allem teilnehmen konnte, daß gesellschaftliche Veränderungen langsam und unmerklich vor sich gingen und daß die Gruppen, zu denen der einzelne gehörte, klein und übersichtlich waren,¹⁸ sind diese Bedingungen in der modernen Gesellschaft nicht mehr gegeben und können allenfalls in künstlichen Binnenräumen noch wiederhergestellt werden. Aber auch wenn die Erziehung nach wie vor auf solche kleinen, integren Räume nicht völlig verzichten kann, darf deren Schaffung nicht mehr ihre ganze Tätigkeit sein. Sie muß das Kind ebenso sehr dazu fähig machen, ins Offene und Ungewisse zu gehen ohne ein Zuviel an Angst. Dies verändert tiefgreifend die Formen und Aufgaben der Erziehung.

5. Die Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen und individuellen Situation als Ausgangspunkt einer sozialen Erziehung

Der geschichtlich-gesellschaftliche Vorgang der Herauslösung der Kindheit aus der Erwachsenenwelt wird durch die verschiedene Interpretierbarkeit derselben Sachverhalte tief zweideutig:

Die Absonderung von Lebensaltern enthält zwar die Chance einer Neugestaltung, sie kann aber auch zum entlarvenden Spiegel der gesellschaftlichen Pathologien werden. Zwar ist die Gesellschaft auf Kinder angewiesen, aber vielleicht werden diese auch deshalb in die „Quarantäne“ oder die „Bewahranstalt“ der Kindheit und Schule abgeschoben, weil in der Gesellschaft selbst kein Platz mehr für Kinder ist. So gesehen wäre die abgesonderte Kindheit eine „Verlegenheitslösung“ und in Verbindung mit der Institutionalisierung und Pädagogisierung von Erziehungseinrichtungen für die Kinder selbst fatal.

Die Verlängerung der kindlichen Lern- und Entwicklungszeiten, um den Anschluß an gesteigerte Anforderungen des Erwachsenenlebens zu finden, läßt sich auch interpretieren als eine [32/33] psychische Infantilisierung und „Halbneurotisierung“ des Kindes und des Menschen überhaupt, um eine abstrakte, freischwebende Disponibilität und Rationalität kultivieren und für beliebige Zwecke nutzbar machen zu können. Entsprechend kann die Emotionalisierung und Personalisierung des pädagogischen Bezugs auch als eine „emotionale Fundierung“ zunehmend abstrakter werdender Wissensformen und Techniken der Arbeitsorganisation verstanden werden, die ständiges Umlernen erfordern und eine dies verkraftende psychische Basis brauchen.

¹⁷ van den Berg, a. a. O., S. 173.

¹⁸ Vgl. van den Berg, a. a. O., S. 165. Van den Berg zitiert hier die im Auftrag der Unesco gemachte Untersuchung von J. F. Scott und R. P. Lynton, *The community factor in modern technology*, Unesco 1952, S.15.

Wenn die von der Erwachsenenwelt abgesonderte Kindheit sich von vornherein als ein pädagogischer Raum etablierte, läßt sich dieser doch nicht ohne weiteres im Sinne einer grundsätzlichen Alternative zur gesellschaftlich vorgegebenen Situation verstehen. Kompensatorische Gegenbewegungen und mit ihnen verbundene relative Verselbständigungen von Lebensbereichen lassen sich auch als eine Antwort der Gesellschaft selbst begreifen, die ihre wachsende Komplexität, systemtheoretisch gesprochen, durch weitergehende funktionale Ausdifferenzierung und Institutionalisierung relativ autonom werdender Bereiche beantwortet. Auch daß die einzelnen Bereiche sich dann verschieden normieren, ist durchaus funktional im Sinne der modernen Gesellschaft, deren Rahmen durch konkurrierende Wertvorstellungen keineswegs gesprengt wird. Solange eine pädagogische Bewegung somit kompensatorische Funktionen erfüllt, bleibt sie negativ wie positiv zurückbezogen auf die Zustände, gegen die sie gerichtet ist, und wird darin nützlich für das gesellschaftliche System, das sich so gleichsam ein kontrapunktisches Gleichgewicht schafft und erhält. Sie muß auch in radikalen Formen der Absetzung nicht zwangsläufig ins Offene und Freie führen. Was in der Gestalt und Lebensform des Kindes als humanes Versprechen und reale Utopie erscheint, kann so in seiner Wertigkeit auch ins Gegenteil umschlagen und zur Verewigung gesellschaftlicher Inhumanität führen. Die Jugendzeit, hoffnungsfroher Aufbruch ins Leben, wird zum „Moratorium“ (Erikson),¹⁹ ehe die Kraft und Bereitschaft des jungen Menschen dazu vorhanden ist.

Eine solche Argumentation soll nicht dazu dienen, jede pädagogische und gesellschaftliche Hoffnung zu zerstören, sie will [33/34] diese im Gegenteil durch ihre notwendige Resignation erst stark und handlungsfähig machen. Man muß daran festhalten, daß die Herausbildung eines eigenen Raums der Kindheit für den Menschen und seine Erziehung neue Möglichkeiten enthält und einen Fortschritt bedeuten kann. Zugleich aber muß man damit rechnen, daß dieser Raum dysfunktional wird und gegenüber dem unmittelbaren Partizipieren des Kindes an der Erwachsenenwelt und seinem allmählichen Hineinwachsen in sie auch einen Rückschritt darstellt, der durch ausdrückliche Erziehungsbemühungen kaum je aufgeholt werden kann. Dies trifft insbesondere für die Schulerziehung zu und macht den Kern der gegenwärtigen Entschuldigungsdebatte aus. Wo eine dem Kind gemäße eigene Welt nicht wirklich geschaffen werden kann - und die Schule ist in ihrer gegenwärtigen Form keine solche „Welt des Kindes“ -, wird das Leben des Kindes selbst auf eine schlechte Weise abstrakt gemacht und die beraubte Kindheit zum Spiegel der Gesellschaft gerade in ihren problematischsten und abstoßendsten Seiten. Die Unmenschlichkeit gesellschaftlicher Prozesse wirkt sich in diesem Falle an ihren schwächsten Gliedern, den Kindern, am erbarmungslosesten aus. Eine solche Situation scheint mir in der Schule heute in vieler Hinsicht gegeben zu sein.

¹⁹ Vgl. Erik Erikson, Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse, S. 84 (Fischer-Taschenbuch Nr. 6089).

6. Die Widersprüchlichkeit der Schule

Das Kind kann in der modernen Gesellschaft nicht erwachsen werden, ohne zur Schule gegangen zu sein. Die Schule ist somit ein notwendiger „Weg des Kindes“ (Langeveld) in die Gesellschaft.²⁰ Das Kind seiner Eltern wird zum Schulkind und darin auch zum Kind der Schule. Diese ist für das Kind der erste gesellschaftliche Raum im eigentlichen Sinne. In der Art, wie die Schule das Kind beansprucht oder übergeht, drückt sich der gesellschaftliche Wert und Unwert des Menschen aus. Es erfährt in seiner Schullaufbahn die gesellschaftliche Realität in ihrer ganzen Härte und oft noch härter als in seiner späteren beruflichen Laufbahn. Am eigenen Leibe erlernt es das gesellschaftlich dominante Lebensmuster der Leistung, Konkurrenz und Selektion. Zugleich aber soll die Schule in vorbildlichem Sinne kindgemäß und menschenwürdig sein und die gesellschaftlichen Anforderungen mit pädagogischen Kriterien in Übereinstimmung bringen. Mit dieser Vermittlungsaufgabe kommt sie nicht zurecht und verwickelt sich in Widersprüche. Ihre Aufgaben sind so heterogen, daß oft nicht einmal mehr Kompromisse zwischen ihnen möglich erscheinen und unvereinbare Tatsachen und Ziele sich in aller Härte reiben.

Die Schule wird so zum Ort und Kampfplatz widersprüchlicher Anforderungen und Bewertungskriterien. Es zählt in ihr nur die eigene Leistung, aber diese ist unter eine Aufgabe und Bewertung gestellt, die nicht die eigene ist. Die objektivierten Leistungsnormen lassen individuell zentrierte Lernprozesse nur noch in engen Grenzen zu. Das Kind erfährt den Widerspruch zwischen Normorientierung und Orientierung an der Person, es sieht sich alleingelassen und gleichzeitig rigoros institutionellen Zwängen unterworfen. So rücken alle von der Schule angebotenen Rollen und Identitäten in ein Zwielicht und prägen sich widersprüchlich aus: Was gute Schüler begünstigt, wirkt sich für die schlechten Schüler ungünstig aus und fixiert sie in ihrer negativen Position. Die Jahrgangsklasse bringt Sitzenbleiber hervor. Die Größe der Klasse verhindert oft, daß Kinder sich in ihr noch konzentrieren und lernen können. Die Schulleistungen dienen mehr der Auslese als der Förderung. Das fremdbestimmte schulische Lernen bleibt ohne Rückbezug auf die eigene Erfahrung und Lebenswelt des Kindes. Die geforderte emotionale Neutralität schulischer Kontakte und Verkehrsformen schlägt in Beziehungslosigkeit und Gleichgültigkeit um. Der intellektuelle Charakter der Schule entartet zum leeren Verbalismus. Leistung, Lernen, Intellektualität - all dieses kann und muß im Interesse der kindlichen Entwicklung positiv verstanden werden und begegnet dem Kind in der Schule doch häufig nur in den Gestalten seiner Verkehrung.

Gleich widersprüchlich gestaltet sich das Verhältnis von Schülern und Eltern zum Lehrer. Man will einen „guten“ Lehrer für sein Kind und beurteilt ihn oft doch nur danach, ob er die schulischen Leistungsnormen erfüllt und einen erfolgreichen Schulabschluß verbürgt. Kinder brauchen den Lehrer in hohem [35/36] Maße als Person und

²⁰ Martinus J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule, (3. Aufl.) 1966.

lernen doch bald, ihn im Interesse des eigenen Schulerfolgs berechnend zu beurteilen und zu manipulieren. Derselbe Zwiespalt bestimmt auch das Bewußtsein der Lehrer, die zwischen den pädagogischen Aufgaben und den an die Institution geknüpften Erwartungen hin- und hergerissen sind. Eine spontane und authentische Beziehung zwischen Lehrer und Kind ist dann kaum mehr möglich, wenn beide demselben Dilemma unterliegen und gegen ihre eigenen tieferen Bedürfnisse nur noch erwarten, mit Hilfe des anderen „über die Runden zu kommen“. Realität und Irrealität vermischen sich in dieser institutionell gebrochenen, verwickelten Beziehungsform auf eine unentwirrbare Weise. Reale Bedingungen zwingen dazu, sich unreal zu verhalten, die abstrakt-manipulative Beziehung hält den realen Bezug aufrecht und zerstört ihn zugleich. Was in diesem Widerspruch Schüler und Lehrer noch miteinander verbindet, ist oft nur die nackte Tatsache, in einem unaufkündbaren Zwangsverhältnis aufeinander angewiesen zu sein.

7. Der Umgang mit Widersprüchen als zentrales Problem der Entwicklung von Identität

Das pädagogische Bild der Schule und ihre Wirklichkeit klaffen weit auseinander. Man hat oft mehr Grund, von einer Verleugnung des Kindes in der Schule zu reden, als von ihr als einem Lebensraum und Weg des Kindes. Das hauptsächliche Problem der Erziehung liegt dann aber darin, wie eine derartige Situation und insbesondere ihre Widersprüche und Ambivalenzen auf eine realitätsgerechte Weise bewältigt werden können. Die Frage erscheint berechtigt, ob das Kind eine derartige Unabsehbarkeit und Widersprüchlichkeit der sozialen Welt und seiner eigenen Situation in ihr überhaupt schon verkraften kann und in sie gestellt werden darf. Es scheint zumindest so, daß geschlossener, überschaubarer und integrierter soziale Räume der kindlichen Mentalität eher entsprechen würden und für seine Erziehung vorteilhafter wären. Die heutige Umwelt bietet dem Kind vielfache flüchtige Kontakte, aber kaum mehr dauerhafte Beziehungen, Identifikationsräume und Interessenrichtungen an. Es ist [36/37] wie der Erwachsene gezwungen, im Plural zu leben, ohne schon eine gereifte, fertige Person geworden zu sein, die dies ohne Schaden verkraften konnte. Flüchtige Kontakte ohne zugrundeliegende tragende Beziehungen und persönliche Stärken begünstigen die Ausbildung neurotischer Verhaltensweisen, wie sie heute bei vielen nervösen, Konzentrationsunfähigen und impulsiven Kindern beobachtbar sind.

Man kann jedoch nicht davon ausgehen, daß widersprüchliche Situationen und ein darauf bezogenes gespaltenes Bewußtsein und Verhalten für das Kind von vornherein negativ und schädlich sind. Kinder leben und handeln beziehungsrelativ und situationsspezifisch, sie sind hier so und dort wieder anders und tun sich leichter als die Erwachsenen im Einnehmen der verschiedensten Rollen. Daß diese widersprüchlich sind und sich unter Umständen ausschließen können, ist für sie, wenn überhaupt, ein untergeordnetes Problem. Die Sicherheit und Stärke des Kindes ist dann aber nicht an einen homogenen sozialen Raum und die Beseitigung oder Verdeckung aller Widersprüche in ihm gebunden. Das Kind kann im Gegenteil offene Situationen oft

in ihm gebunden. Das Kind kann im Gegenteil offene Situationen oft viel besser bewältigen als der Erwachsene und ihre unvorhersehbaren Möglichkeiten nutzen.

Widerspruchsfreiheit ist nicht vorauszusetzen. Es ist vielmehr so, daß Kinder sich in jeder Beziehung und auf jeder Stufe ihrer Entwicklung mit Widersprüchen auseinandersetzen und mit ihnen leben müssen, ohne je eine endgültige Lösung für sie zu finden. Die Offenheit, Unabsehbarkeit und Widersprüchlichkeit der eigenen Situation ist geradezu ein Kennzeichen der kindlichen Lebensform, in der das Leben ein ungeschriebenes Buch, die Welt eine Landkarte mit vielen weißen Flecken und der soziale Raum voller Locher und Ungereimtheiten ist. Die Lösung des damit gegebenen Problems besteht für das Kind oft gar nicht in einem Ausgleich, zu dem es die Alternativen kennen mußte, und auch nicht in einem einfachen Kompromiß, sondern in einem Bewältigen von Dilemmata, in denen Möglichkeiten, Wertungen und Vorziehungswürdigkeiten noch unentschieden sind.

Ich glaube, daß nur dann theoretisch hinreichende Antworten und praktisch gangbare Wege zur Lösung dieses Problems ge [37/38] funden werden können, wenn man auf die Vorstellung eindeutigerger, widerspruchsfreier Lösungsmöglichkeiten grundsätzlich verzichtet und die bleibende Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der Situation selbst zum Ausgangspunkt aller weiteren Überlegungen macht. Wenn nämlich davon ausgegangen wird, daß erst mit der Beseitigung aller Ambivalenzen und Widersprüche alternative Möglichkeiten realisierbar werden, so muß eine solche Einstellung in ihrer praktischen Konsequenz zwangsläufig zum Scheitern führen, weil die realen Widersprüche der gesellschaftlichen und individuellen Situation sich grundsätzlich nicht ein für allemal auflösen lassen. Es kommt vielmehr darauf an, wie man ständig mit ihnen umgehen und leben kann. In diesem Sinne sollen nun einzelne Aspekte der Entwicklung von Identität im Kindesalter angesprochen werden.

8. Aspekte der Entwicklung von Identität im Kindesalter

Die im Hinblick auf eine menschliche Reifeform entwickelten Identitätskonzepte (psychoanalytische, rollentheoretische, interaktionistische u. a.) lassen sich nicht ohne weiteres auf das Kind übertragen, das kein Erwachsener ist und von dem niemand verlangt, eine „rundum fertige“ Person und ein „Selbst“ im eigentlichen Sinne zu sein. Was heißt dann Identität in bezug auf das Kind?

Anstatt von einem bestimmten Ansatz auszugehen, erscheint es hier sinnvoller, verschiedene Aspekte zu berücksichtigen und nach ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Identität im Kindesalter zu fragen. Diese lassen sich drei grundlegenden Dimensionen der menschlichen Entwicklung zuordnen: der sozialen Dimension, der leiblichen Dimension und der Zeitdimension.

Davon ausgehend, daß Identität nur in Beziehungen möglich ist, die dem Ich-Selbst Raum geben, läßt sich ein Beziehungsaspekt und ein Ich-Aspekt der kindlichen Identität unterscheiden. Bestimmend für beide ist die soziale Welt, in der das Kind seine Ansprüche befriedigen und seine Leistungen einbringen können muß. Dies gibt sei-

nem Selbstgefühl einen Aspekt der [38/39] Bedeutung bzw. Bewertung und einen Aspekt der Befriedigung bzw. Erfüllung. Als ein leibliches Wesen ist das Kind spontan und aktiv in seiner Welt und macht dabei Erfahrungen, die sein weiteres Verhalten bestimmen. Seine Selbstwertung in Beziehungen hat von daher stets einen Handlungsaspekt und einen Erfahrungsaspekt.

Kinder haben ihre endgültige Lebensform noch nicht gefunden, sie entwickeln sich weiter und müssen zugleich in den vorläufigen Lebensstadien auf eine befriedigende Weise leben können. Ihre Identität erhält dadurch einen Entwicklungsaspekt des Übergangs, der Krise und Wandlung und einen Gleichgewichtsaspekt der Kontinuität, Wiederholung und des Beharrens auf einer einmal erreichten Stufe. Die Welt des Kindes hat in dieser Vorläufigkeit Unbestimmtheitsstellen und offene Horizonte, sie muß aber zugleich mit Realität gesättigt sein, wenn das Kind sich in ihr positiv entwickeln können soll. Dies gibt seiner Identität einen Möglichkeitsaspekt und einen Wirklichkeitsaspekt.

8.1. Zum Beziehungsaspekt

Das Kind wird in Beziehungen hineingeboren und verändert diese durch sein Dasein und Dazugehören. Es muß seine erste Identität als Kind erhalten und darin sicher sein.²¹ Wird diese Identität-als-Kind in Frage gestellt, so führt das zu starker Verunsicherung und existentieller Verwirrung. Wenn das Kind nicht mehr weiß, wessen Kind es ist, wohin es gehört und wer für es da ist, ist seine Lebensmöglichkeit überhaupt in Frage gestellt. Es kann sich noch gar nicht unabhängig denken und braucht einen Ort in der Welt als Jemandes-Kind, als Kind-seiner-Eltern, Müllers-Kind usw. Wissen, wer es ist, bedeutet für das Kind zu wissen, wem es gehört. Dieses Komplementär-Sein darf nicht verleugnet und auch nicht unter Bedingungen gestellt werden, die es dazu zwingen, sich selbst erst beweisen zu müssen. Das Kind muß fraglos in der Gegenwart von anderen leben dürfen und ist darauf angewiesen, in seinem Sein Bestätigung zu erhalten. Es will von anderen gesehen und gehört werden und das [39/40] Gefühl haben, für sie von Bedeutung zu sein. Es ist ihm unerträglich, eine Nicht-Person zu sein, die übersehen und übergangen oder gar aktiv verleugnet wird.

Daß die soziale Situation des Kindes durch eine widersprüchliche Grundstruktur bestimmt ist, liegt auf der Hand. Kinder erfahren Trennungsangst (die Angst, niemand mehr zu haben) und Beziehungsangst (die Angst, sich in einer Beziehung zu verlieren und von ihr verschlungen zu werden) als ein Dilemma. Sie möchten nicht übersehen und fallengelassen, aber auch nicht von der Übermacht und Kontrolle der Erwachsenen erdrückt werden. Sie brauchen Bestätigung und finden diese doch oft nur in einem Selbst, das nicht ihr eigenes ist und sie zwingt, sich zu verbiegen. Sie werden häufig in einer Weise bewertet, die sie nicht mehr entkräften können und die ihnen Schuldgefühle auferlegt. Sie wissen dann oft nicht mehr, welche Wirkung das, was sie tun, tat-

²¹ Vgl. Ronald D. Laing, *Das Selbst und die Anderen*, S. 144 ff. (Kiepenheuer & Witsch pocket 68), und E. Erikson, *Einsicht und Verantwortung*, a. a. O. S. 822 ff.

sächlich auf die anderen hat und lassen sich durch fremde Erwartungen und Interpretationen ihres eigenen Tuns fehlleiten und verwirren. Sie verlieren so den Kontakt zu sich selbst.

Kinder können sich nur in Beziehungen verselbständigen und müssen in ihnen „groß“ werden dürfen, aber in denselben Beziehungen kann ihnen auch Abhängigkeit vorgeschrieben und ein Großwerden verwehrt sein. Der Widerspruch zwischen Großwerden-wollen und Klein-sein-dürfen ist aber auch ein Konflikt des Kindes selbst und nicht nur von außen an es herangetragen. Es hat auch seine Vorteile, noch vor der Trennung zu leben und diesseits von Entscheidung, Wahl und Verantwortlichkeit zu sein.

8.2. Zum Ich-Aspekt

Das Kind muß sich in Beziehungen verselbständigen können und in ihnen groß werden dürfen. Dies wird ihm zunächst erfahrbar in Begegnungssituationen, in denen es eine gegenseitige Abhängigkeit und Angewiesenheit positiv erfährt und sich in seiner eigenen Bedeutung und Wichtigkeit bestätigt findet. Man kann in diesem Sinne von einem primären Narzißmus des Kindes [40/41] reden, in dem es sich vor der Trennung halt und im Mittelpunkt fühlt, selbst ein Anspruch ist und fraglos Privilegien genießt.

Der zweite Schritt der Verselbständigung besteht darin, daß sich das Kind von anderen abgrenzt und als es selbst unterscheidet. Während das kleine Kind davon ausgeht, daß es für andere durchsichtig ist und nichts verheimlichen kann, muß es nun ausdrücklich lernen, sich zu verbergen und Geheimnisse zu haben, ohne in dieser Verbergung seine Offenheit und Wahrhaftigkeit zu verlieren. Zur Konstituierung der inneren Realität des Selbst brauchen Kinder in zunehmendem Maße einen eigenen, persönlich zu gestaltenden Raum, der nicht mit anderen geteilt werden muß und von ihnen besetzt werden kann, aber doch so nahe beim gemeinsamen Raum liegt, daß der Rückweg in diesen jederzeit möglich ist und die Verbindung zu ihm nicht abreißt.²²

Ein weiterer Schritt zur Verselbständigung besteht darin, daß das Kind Rollen übernimmt und einen damit verbundenen Status zugewiesen erhält. Der Eigenwert der Person wird von der Gemeinschaft durch die Übernahme von Rollen und die Zuweisung entsprechender Status bestätigt und gesichert. Diese Rollen und Status sind sozial normiert, sei es, daß sie an bestimmte Zeitmarken geknüpft sind oder an das Erbringen bestimmter Leistungen gebunden werden, die entwicklungsmäßig erwartet werden können, oder schließlich an den Übergang in andere Gruppierungen und Institutionen. So ist das Kind eines, das gehen kann, das schon sauber geworden ist, das sich selber ankleiden kann, in den Kindergarten geht und in die Schule kommt, schon lesen kann, länger aufbleiben darf, allein ausgehen will usw.

„Größer werden“ und „mehr dürfen“ ist in diesem Sinne für das Kind von vitalem Interesse. Es achtet im Vergleich mit anderen darauf, wer etwas schon darf oder noch

²² Vgl. M. J. Langeveld, Die „geheime Stelle“ im Leben des Kindes, a. a. O. S. 74 ff.

nicht darf und pocht auf sein Recht. Der verliehene Status zeigt aber bald auch seine Kehrseite: das Können und Dürfen wird schnell zu einem Muß.

Die Verselbständigung des Kindes vollzieht sich schließlich über Identifikationen mit wichtigen Bezugspersonen, durch „Wunschportraits des richtigen Menschseins“ und „Leittafeln des gefährlichen und des glücklichen Lebens“ (E. Bloch).²³ Kin [41/42] der entwickeln sich am konkreten Vorbild auf Formen erwachsenen Lebens hin. Sie gewinnen damit ihre eigene Zukunft, die nur durch den Zugang zur Erwachsenenwelt greifbar werden kann, sie finden allmählich einen eigenen Lebensstil und eröffnen sich ihre Laufbahn. Dazu brauchen sie notwendig die Erwachsenen als Wegbereiter, Helfer und Vermittler.

Auch hier liegt der Widerspruch zwischen dem kindlichen Bedürfnis und der Gestalt seiner Lebenswelt auf der Hand. Mit der zugewiesenen Rolle verbindet sich im besten Falle das Erbringen und die Anerkennung von echter Leistung, die in der Gesellschaft etwas gilt und das Kind zu einem vollwertigen Mitglied macht.²⁴ Dieses Erfordernis bricht sich jedoch hart an der gesellschaftlichen Realität, die das Kind in zunehmendem Maße aus der Teilnahmefähigkeit am Erwachsenenleben, insbesondere der ganzen Berufs- und Arbeitswelt ausschließt. Deren Unzugänglichkeit erlaubt es ihm nicht mehr, eine gesellschaftliche Identität zu finden und sich auf sie hin zu entwickeln. Dies belastet die Situation und Entwicklung des Kindes erheblich und läßt es nur noch schwer in ein Gleichgewicht mit sich selbst und anderen kommen. Es hilft dann auch nicht der Verweis auf die eigene, scheinbar entlastete Kindeswelt, die doch nicht befriedigend ausgestaltet werden kann und kein Äquivalent zur gesellschaftlichen Teilnahmefähigkeit bietet.

Wenn es aber in unserer Welt keine Möglichkeit zu vollwertiger Leistung für Kinder mehr gibt, kann auch die pädagogisch gemeinte Anerkennung nicht verhindern, daß ihr Tun belanglos wird. Es besteht dann die Gefahr, daß das künstlich genährte Selbstwertgefühl des Kindes sich von seinem Wirklichkeitsgefühl trennt und Wirklichkeit gar nicht mehr im eigenen Können erfahren wird, sondern nur noch als eine teils willenlos gewährende, teils fremde und erdrückende Macht gegenübertritt. In beiden Fällen werden die Rollen und Status des Kindes, die nicht mehr an das Erbringen von damit verbundener Leistung gebunden sind, selbst unreal und entwertet. Es wird dann für das Kind zunehmend schwerer, für sich selbst und seine Welt ein Gefühl der Wirklichkeit zu bewahren, in dem die Person und ihr Handeln sich mit einem geteilten, objektiven Sinngehalt verknüpft. Kinder sind reale Wesen und können einen lebendigen Kontakt [42/43] mit der Wirklichkeit unterhalten. Sie verlieren aber oft schon den Boden unter den Füßen, bevor sie Gelegenheit hatten, in der Welt Fuß zu fassen. Der Widerspruch der kindlichen Lebenssituation spitzt sich in der Dimension Wirklichkeit-Unwirklichkeit in letzter Schärfe zu.

²³ Ernst Bloch, Das Prinzip Hoffnung, 3. Bd., Kap. 45, S. 1095 ff. (Suhrkamp Taschenbuch Ausgabe).

²⁴ Vgl F. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart (2. Aufl.) 1965, S. 229 ff.

8.3. Zum Leibaspekt

Die Beziehung des Kindes zu seiner Welt und zu sich selbst ist primär durch seinen Leib vermittelt, nicht durch symbolische Interaktion. Der eigene Körper fungiert in der Befindlichkeit und im Verhalten als zentrale Vermittlungsinstanz von Lebensbezügen und Bedeutungen, die sich in seiner fließenden Potentialität verkörpern und nur dadurch Gestalt annehmen und wirklich sind. Gesundheit und Frische, Spontaneität und unermüdliche Aktivität, aber auch Krankheit, Behinderung und Stigmatisierung drücken sich in der leibhaften Präsenz des Kindes unmittelbar aus und bestimmen nicht nur das ihm erreichbare Maß der Weltzugänglichkeit, sondern auch sein Verhältnis zu sich selbst. Der Leib wird so zum vorläufig wichtigsten Faktor des Ich-Seins beim Kinde. Langeveld spricht in diesem Sinne von einer Ich-Bedeutung des Körpers, einer Ich-Bezüglichkeit alles Leiblichen. Das Kind weiß sich in seiner Leib-Präsenz von anderen wahrgenommen und beurteilt, es erfährt Bewunderung und Verachtung und macht sich Sorge darum, wie sein Leib ist, wächst und wird. Der Leib-in-der-Beziehung wird zur Grundlage seines Identitätsbewußtseins.

Das Ich der Leiblichkeit entwirft und erfährt sich so einerseits in seinem Können, andererseits in seinem sozialen Wert und Angenommensein. Im leibhaften Umgang mit den Dingen entwickelt das Kind sein Können und Nichtkönnen und gewinnt ein unbestechliches Maß seiner Stärken und Schwachen, durch das es gleichwohl nicht festgelegt ist. Der durch Begrenzung ermöglichende Leib diszipliniert es auf eine Weise, die nicht hart und druckend ist, weil die in ihm erfahrene Grenze sich immer auch auf ein eigenes Können bezieht und darin steigerbar und überwindbar ist. Das Kind kann deshalb in der leiblichen Dimension [43/44] am ehesten in ein befriedigendes Gleichgewicht mit sich selber kommen.

Schwieriger wird es ihm, die soziale Bedeutung der eigenen Leiblichkeit einzulösen, weil die Kategorisierung und Wertschätzung hier nicht in gleicher Weise an ein Können rückgebunden ist und nicht in jedem Fall aktive Verwirklichung verlangt. Die Konsequenz liegt nahe, daß das Kind hier seine eigene Schwäche nicht aktiv überwinden lernt und mit Hilfe anderer auf eine Weise kompensiert, die es in zunehmende Abhängigkeiten bringt. Die konstitutive Ambiguität des Leib-Seins und Leib-Habens, die Ermöglichung und Gefährdung, Getragenheit und Belastung, offene Potentialität und Festlegung nahe aneinander rückt, macht so das Gelingen zum Problem, mehr aber noch die leibhafte Präsenz und Selbstdarstellung vor anderen prekär und tief verletzlich.

Die besondere Schwierigkeit der Schule liegt darin, daß sie in der Wahrung ihrer Ordnungs-Vorstellungen den gelebten Leib des Kindes tendenziell ausschaltet und diesem damit Handlungs-, Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten nimmt, von denen sein positives Selbst- und Wirklichkeitsgefühl wesentlich abhängig ist. Zentrale Dimensionen der kindlichen Existenz finden dadurch in ihr keinen Ort und keine Entsprechung mehr. Die Schule setzt ein physisches Realitätsprinzip außer Kraft, ohne dem Kind ein anderes, ebenso hilfreiches Prinzip sozialer und moralischer Regulation

anbieten zu können. Der Widerspruch zwischen individueller Bedürfnislage und sozialer Erfüllung wie Restriktion spitzt sich zu und findet keine realitätsgerechten Lösungen mehr. Wo die sozialen Regulative und die individuellen Möglichkeiten der Selbstbestimmung und Selbstregulation in Gegensatz zueinander treten, entfremdet dies den Menschen von sich selbst und raubt ihm das Glück. Während der leibhafte Umgang mit den Dingen das Wollen des Kindes zurückbildet an sein Können, hat der soziale Raum der Schule für seine Bedürfnisse und Wünsche kein entsprechendes Realitätsprinzip. Unverrückbare und doch wieder beliebig verschiebbar erscheinende oder zu umgehende Grenzen verbinden sich dann auf beiden Seiten leicht mit unrealen Ansprüchen wie Härten. Auf dieser Einsicht hat bekanntlich Rousseau sein Erziehungskonzept auf [44/45] gebaut, ohne damit freilich den Anspruch zu verbinden, auch die gesellschaftlichen Widersprüche auf diese Weise einer Lösung zuzuführen.

8.4. Zum Entwicklungsaspekt

Man kann mit der Psychoanalyse davon ausgehen, daß die soziale Welt und die eigene Entwicklungsperspektive in ihr sich dem Kind von vornherein in gegensätzlich strukturierten Dimensionen, Modalitäten und Wertungen präsentiert. Daß die Entwicklung von Identität mit der Bewältigung von Widersprüchen zusammenhängt, für die es keine endgültige Lösung gibt, hat vor allem Erik Erikson herausgearbeitet.²⁵ Dem Kind sind auf jeder Stufe seiner Entwicklung je besondere Aufgaben gestellt, in deren Erfüllung es entsprechende Fähigkeiten und Grundsicherheiten erwirbt und auf die nächste Stufe zugehen kann. Jede dieser Grundsicherheiten oder menschlichen „Stärken“ ist aber von einer spezifischen Gefährdung begleitet, weil ihr ein bleibender Widerspruch zugrundeliegt. So ist das Vertrauen dem Mißtrauen abgerungen, Verselbständigung der Scham und dem Zweifel, Initiative dem Schuldgefühl, Leistung den Minderwertigkeitsgefühlen, Identität der Rollenkonfusion, Intimität der Isolierung, Produktivität der Stagnation und Ich-Integrität der Verzweiflung. Das nur aktiv erreichbare Gleichgewicht bleibt so bedroht von innen und außen und von unten und oben her. Sicherheit und Angst, Offenheit und Verslossenheit, Klarheit und Unbegreiflichkeit, Aktivität und Passivität sind in ihm auf eine paradoxe Art aneinander gebunden und durcheinander vermittelt, so daß man das eine grundsätzlich nicht ohne das andere haben kann. Sicherheit ohne Angst wird ebenso tödlich wie Angst ohne Sicherheit, das Beste im Menschen ist an das Schlechteste in ihm gebunden und wächst auf seinem Grund. Bleibend ist auch der Widerspruch zwischen der bereits erworbenen „alten“ Identität und einer zu gewinnenden „neuen“ Identität, zwischen dem Festhalten des Erreichten und der Loslösung von ihm.

²⁵ Erik Erikson, *Kindheit und Gesellschaft*, 2. Aufl. Stuttgart 1965.

Ders., *Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse* (Fischer-Taschenbuch Nr. 6089).

Ders., *Dimensionen einer neuen Identität* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft) 1975.

Dies macht die menschliche Situation und Beziehungsstruktur grundsätzlich zweideutig und führt zu ihrer Verfehlung in einen [45/46] oder anderen Extrem. Es stellt sich das Problem der paradoxen Verbindungen und des Ausgleichs in mittleren Lagen. Jeder Fortschritt verlangt die Überwindung von inneren und äußeren Widerständen und Beharrungstendenzen. Neue Beziehungsmodalitäten werden nur über Trennungen erreichbar und sind von ihnen bestimmt. Ein Zuviel an gebotener Sicherheit kann auf die Dauer ebenso belastend und hemmend werden wie ihr gänzlicher Verlust. Zuviel Erleichterung kann dasselbe negative Resultat haben wie eine übermäßige Erschwerung. Jede einseitige Lösung führt, ins Extrem getrieben, in die Aporie.

Die auf widersprüchlichen Bestimmungen begründete Beziehung erhält so eine spezifische Dynamik, die beschrieben werden kann unter den Aspekten der „Vermittlung über das Gegenteil“, des „Ausgleichs in mittleren Lagen“ und unter zeitlichem Aspekt als ein stets zu verbindendes „Vor und Zurück“. Daß jeder Besitz gebunden ist an ein Loslassen und jeder Entwicklungsschritt erkaufte wird mit der Preisgabe früherer Er rungenschaften und Sicherheiten, ist in dieser dialektischen Grundstruktur begründet.

Wenn in diesem Fortschreitenmüssen das Gesetz der menschlichen Entwicklung liegt, kann sich die Person nur durch Verwandlung bewahren und erfüllen. Damit verwandelt sich der Begriff der menschlichen Selbstidentität, der in seinen zeitlichen Aspekten jedenfalls nicht mehr durch ein bloßes Sichdurchhalten statisch definiert werden kann. Identität verweist auf die Gegenwart als einen lebendigen und aktiv zu gestaltenden Fluß. Man darf die Gegenwart nicht festhalten wollen, wenn man sie bewahren will. Identität wird dann zu einem Begriff der Gegenwart und der Herstellung immer neuer Gegenwärtigkeit. Hier hat das Kind seine eigentliche Stärke und kann Identität in einer Weise realisieren, die für den Erwachsenen verloren erscheint. Das Kind hat dem alten Menschen voraus, daß es Gegenwart herstellen und aktiv ausleben und gestalten kann. Identität zu verwirklichen bedeutet für es, sich von vergangener Identität zu lösen und sich einer neuen Gegenwart zu öffnen. Der Prozeß der Selbstwerdung ist, so gesehen, gekennzeichnet durch ein ständiges Sichüberschreiten und ein Sichentbinden von dem, was als Vergangenheit nur dadurch gegenwärtig sein soll, daß es in die [46/47] lebendige Gegenwart einzugehen imstande ist. Die Kraft der Gegenwart bewahrt sich im Einschmelzen und Verflüssigen der Zeit, die dadurch nicht zur bindenden „Zeitkonserve“ (G. Hauptner)²⁶ werden kann. Gegenwart in diesem Sinne ist sinnvolle Gestaltung, Kraft und Fülle, ein lebendiges Integral der Zeit. Indem das Kind ständig versucht, gegenwärtig zu sein, passiert in seinem Leben etwas, es gibt etwas zu tun, und es kostet etwas. Die Gegenwart fällt so für es zusammen mit dem Realitätsprinzip, dem es gerecht werden muß.

Die Realisierung von Identität als Gegenwart bedingt ein immer neues Risiko und Dilemma. Eine alte, vertraut gewordene Position soll zugunsten einer neuen, noch unabsehbaren Möglichkeit verlassen werden. Das eine Risiko besteht im Tun dieses Schrittes, das andere, unmerklichere, in seinem Unterlassen. Die widersprüchliche Bezie-

²⁶ Gerhard Hauptner, Über die Zeitkonserve und das Problem des Revenant, in: Studien zur geschichtlichen Zeit, Tübingen 1970, S. 1-51.

hungsstruktur verlangt einen Übergang von schützenden Bedingungen in offenere und schutzlosere und macht die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zunehmend schwieriger und krisenhafter. Das Kind ist dazu auf einen Rückhalt und die Vorgabe von Sicherheiten angewiesen und muß zugleich lernen, mit „fortschreitendem Sicherheitsverlust“ (Langeveld) zu leben.²⁷ Es stellt sich ihm die Aufgabe, ein fließendes Gleichgewicht zu erreichen.

8.5. Zum Gleichgewichtsaspekt

Um eine derart widersprüchliche Situation annehmen und aktiv bewältigen zu können, ist das Kind auf Unterstützung und Vorgaben angewiesen. Es exploriert die Welt gewissermaßen vom Rockzipfel der Mutter aus. Ihm muß Sicherheit geboten werden, nicht um darin zu bleiben, sondern gerade umgekehrt als Voraussetzung dafür, daß es Schritte ins Ungesicherte und Unbekannte tun kann. Es soll durch die gebotene Sicherheit vom Sicherheitsbedürfnis frei werden. Ein Kind wird nur dann mutig und bereit sein, Sicherheiten preiszugeben, wenn es solche schon hat und mit Aussicht auf neue Sicherheiten verlassen kann. Um seine erworbene Identität dem Wandel auszusetzen, muß es in der alten Identität und Lebensform wirklich zu Hause gewesen [47/48] sein. Es muß erst Fuß fassen in der Welt, bevor man von ihm verlangen kann, ins Offene und Unbetretene zu gehen. Die ihm begegnenden Widersprüche und Konflikte müssen so beschaffen sein, daß Aussicht auf ihre erfolgreiche Bewältigung besteht.

In diesem Sinne formuliert Erikson das Grundproblem der Erziehung so: „Wir müssen die Art und Weise erfassen, wie die Gesellschaften die unvermeidlichen Kindheitskonflikte nicht nur erschweren, sondern auch leiten und durch die Aussicht auf eine gewisse Sicherheit, Identität und Integrität erleichtern. Dadurch nämlich, daß sie die Ich-Werte stärken, schaffen die Gesellschaften die einzige Voraussetzung, unter der menschliches Wachstum überhaupt möglich ist.“²⁸ Unter Bezugnahme auf Freud spricht er „von einem seelischen Mechanismus der Verwandlung von passiv in aktiv, einem Mechanismus, der für die Aufrechterhaltung der menschlichen Individualität von zentraler Bedeutung ist, da er es dem Menschen ermöglicht, in einer Welt widerstreitender Kräfte eine individuelle Position aufrechtzuerhalten, die durch Ganz-Sein und Auf-einen-Mittelpunkt-bezogen-Sein gekennzeichnet ist“.²⁹

Ich-Stärke und Ich-Identität im Sinne Eriksons bezeichnet somit die Fähigkeit, auf Widerstände aktiv einzugehen, Widersprüche und radikale Veränderungen zu ertragen, sich in offenen Wandlungsvorgängen zu bewahren und auf die eigene Zeit bestimmend einzuwirken, ohne den Kern der Person zu verraten. Dies kennzeichnet nicht nur die starke Persönlichkeit überhaupt, sondern kann auch als eine Beschreibung des idealen politischen Menschen gelesen werden, wie ihn die Gesellschaft in der Tat

²⁷ M. J. Langeveld, Die Schule als Weg des Kindes, a. a. O., S. 107.

²⁸ E. Erikson, Kindheit und Gesellschaft, a. a. O. S. 273.

²⁹ E. Erikson, Einsicht und Verantwortung, a. a. O. S. 73.

mehr denn je braucht. Die von Erikson herausgestellten „Stärken“ des Menschen: Hoffnung, Wille, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Treue, Liebe, Fürsorge, Weisheit sind nur in zwischenmenschlichen Beziehungen entwickelbar, die selbst wieder auf günstige soziale Umgebungen und hilfreiche Lebensformen angewiesen sind. Die Struktur und der Prozeß der Gesellschaft und ihrer Institutionen im ganzen muß nach Erikson dazu dienen, die menschlichen Stärken zu nähren und zu vermehren, weiterzuvermitteln und zu verjüngen. „Auf alle Fälle sind die Tugend des Individuums und der Geist der Institutionen zusammen erstanden, sind ein und dieselbe Stärke“, die im „Dienst [48/49] einer wiederherzustellenden Ganzheit“ aus vergangener Unordnung eine zukünftige Ordnung zu schaffen berufen ist.³⁰

Auch wenn Erikson die entfremdenden gesellschaftlichen Bedingungen keineswegs verkennt, ist hier doch ein sozialer Optimismus ausgesprochen, der sich an den gesellschaftlichen Realitäten bricht. Diese dienen nicht in jedem Falle der menschlichen Stärke bzw. Humanität und ihrem Schutz. Der Widerspruch, der die Grundmodalitäten der sozialen Beziehung bestimmt, bricht in der gesellschaftlichen Sphäre noch einmal unvermittelter und harter auf. Die notwendigen menschlichen Vorgaben zu leisten, gelingt nicht mehr in der gesellschaftlichen Dimension, im öffentlichen Raum und in den an ihn gebundenen Institutionen der Erziehung.

9. Das strukturelle Paradox der modernen Gesellschaften und die Richtung seiner Lösung

Wenn nun aber gleichwohl richtig ist, daß sozial verkörpert und dargestellt sein muß, was das Kind als eine sinnvolle und erfolgreiche Form menschlicher Lebensmeisterschaft erfahren und nachvollziehen können soll, dann ergibt sich für die modernen Gesellschaften eine paradoxe Situation und ein immer schwieriger werdendes Problem. Das strukturelle Paradox und Dilemma der modernen Gesellschaften besteht darin, daß sie in ihrer immer weitergehenden funktionalen Differenzierung, Segmentierung und Arbeitsteiligkeit auf integrierende und humanisierende Faktoren zunehmend angewiesen sind, die sie selbst nicht mehr repräsentieren und aus eigenen Bedingungen hervorbringen können. Man kann dieses Problem auch so formulieren, daß die gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse mehr denn je auf etwas angewiesen sind, was sie von sich ausschließen und nicht mehr selber vermitteln können, aber doch vom Menschen und seiner Erziehung als eine zu erbringende Leistung ständig erwarten müssen, damit das gesellschaftliche System in der Form, die es annimmt, überhaupt noch funktionieren kann. Um ein besonders auffälliges Beispiel anzuführen: In der unabdingbar geforderten Mutterliebe greift die Gesellschaft auf Fähigkeiten und zu [49/50] erbringende Leistungen zurück, die in ihr selbst kein Äquivalent haben und auf die sie doch im Interesse ihrer Selbsterhaltung unabdingbar angewiesen ist. Dies gilt aber auch für die anderen humanisierenden Potentiale des Menschen und die Quellen seiner eigent-

³⁰ Ebenda, S. 138 und S. 181.

lichen Kraft. Die Gesellschaft fuhr in bezug auf sie gewissermaßen eine zunehmend parasitäre Existenz. Dies ist, nebenbei gesagt, Marx' zentrale These.

Damit ist dem Menschen und seiner Erziehung eine autonome Funktion und komplementäre Leistung zugesprochen, zu deren Förderung die Gesellschaft selbst wenig beitragen kann, auf die sie aber doch in steigendem Maße angewiesen ist. Gesellschaftliche Versuche, auch dieses Problem wieder durch funktionale Differenzierung und arbeitsteilige Institutionalisierung zu bewältigen, gehen am Kern der Sache vorbei und haben auch keinen durchgreifenden Erfolg. Immer mehr und immer teurere Erziehungsinstitutionen, nach schulischem Muster eingerichtet, vervielfachen oft nur die Pathologie der Erziehung und lösen nicht deren grundlegendes Problem.

Damit die pädagogische Aufgabe nicht doch durch das gesellschaftliche Muster überformt und pervertiert wird, sind besondere Bedingungen erforderlich, durch die Erziehungsräume sich wirksam abgrenzen lassen und in einem gewissen Grade selbst regulieren können. In diesem Sinne kann der Typus der Familienerziehung, von der Struktur her gesehen, immer noch bessere Bedingungen für die Erziehung schaffen als die öffentlichen Erziehungsinstitutionen und insbesondere die Schule. Dem widerspricht nicht die Tatsache belasteter Familien, zerstörter Milieus und pathogener familialer Erziehungspraktiken.

In der Sozialgeschichte der neueren Kindheit und Erziehung sind personale Beziehungen zum Ersatz und Gegengewicht für fehlende gesellschaftliche Bezüge und gesellschaftlich repräsentierte Lebensformen geworden. Wo der öffentliche Bereich für das Kind zur unzugänglichen und chaotisch erscheinenden Wildnis geworden ist, rückt die private Sphäre und Beziehung an die Stelle der gesellschaftlichen Ordnung. Die sozialen Binnenräume und „Nischen“, auf die das Kind nun angewiesen ist, bauen auf Umgebungsverhältnissen und direkten Kontakten auf und sind so wie jedes face-to-face-Verhalten auf kleine Gruppen mit [50/51] informellen Beziehungsformen beschränkt. Ohne einen solchen Rückhalt in primären sozialen Bezügen wäre die gesellschaftliche Herausforderung und Entfremdung nicht zu ertragen und noch weniger zu bewältigen. Damit kann sich ein regressiver und reaktionärer Zug verbinden, aber dies muß nicht zwangsläufig der Fall sein.

Die hier versuchte Antwort entspricht somit der sozialgeschichtlich beobachtbaren Tendenz. Ich verkenne aber nicht, daß mit einer stark emotional einbindenden Gruppierungsform wie der Familie oder ähnlichen Gruppierungen auch neue, spezifische Gefährdungen verbunden sind. Die emotionale Fundierung eines rational nicht mehr begreifbaren Weltverhältnisses, die hier geleistet wird, kann sehr Verschiedenes meinen und zur Folge haben. Emotionalität kann freisetzen und aktivieren, aber auch passiv machen und Beschränktheit erzeugen. Es geht grundsätzlich nicht darum, daß die nicht mehr gesellschaftlich vermittelbaren Qualitäten der Integration, Zugehörigkeit, Überschaubarkeit, Stabilität nun in gleichem Sinne der Kleingruppe zugesprochen werden sollten. Natürlich muß das Kind hier Geborgenheit erfahren und Sicherheit finden. Dabei kommt es aber entscheidend darauf an, offene Beziehungsformen zu

finden, die unabhängig von der Voraussetzung einer geordneten Welt tragfähig sind. Die hier entwickelten Stärken des Menschen sollen gerade umgekehrt auch so beschaffen sein, daß sie von äußeren Sicherheiten zunehmend unabhängig machen und auf scheinbar Eindeutiges nicht mehr angewiesen sind.

Für derart offene Beziehungsformen ist eine emotionale Fundierung unerlässlich, weil nur in der Dimension des Gefühls, auch gegen das Urteil des analytischen Verstandes, das Offene als solches abgesichert werden kann und keine Vorgabe eindeutiger Strukturen erforderlich ist. Der im Gefühl geleistete >)Weltabschluß“ muß so zu der ebenfalls in ihm verankerten „Weltoffenheit“ nicht in Widerspruch stehen. Weil dies aber gleichwohl der Fall sein kann, ist auch in der Dimension des Gefühls selbst die innere Widersprüchlichkeit der menschlichen Beziehungsstruktur nicht überwunden und vielleicht erst in ihrer vollen Härte zugänglich geworden. Das Gefühl ist nicht nur der Ruhepunkt, sondern auch der Kampfplatz des Lebens. Daß beides in ihm [51/52] gleichzeitig vorhanden und verbindbar ist, ermöglicht es erst, in Widersprüchen zu leben und dabei auf einen Selbst- und Weltabschluß zu verzichten, in Spaltungen und Entfremdungen zu leben, ohne neurotisch zu werden, aus dem Negativen das Positive zu ziehen, ohne ihm zu verfallen.

Die soziale Beziehung öffnet diese Grunddimension des Menschen, aber sie trägt nicht allein durch sie hindurch. Dies leistet m. E. nur der lebendige Kontakt mit der Wirklichkeit selbst, in dem Leibliches, Soziales und Geistiges untrennbar verschränkt sind. Zur Erfahrung der Wirklichkeit genügt nicht die Versicherung der anderen, daß etwas seine Richtigkeit habe, gut sei und nicht gefährlich werden könne: man muß den Weg mit allen Risiken hier selber gehen.

Der soziale Raum ist die erste Welt des Kindes und Bedingung seiner Entwicklung. Er kann diese Aufgabe aber nur soweit erfüllen, als Realität in ihm enthalten und gewürdigt ist. Seine menschenbildende Kraft erhält der soziale Raum nur dadurch daß in ihm das Realitätsprinzip direkter und authentischer Entsprechung befolgt wird, die unabhängig von Konventionen und darauf bezogenen Wertungen und Rücksichten macht. Insofern kann sich eine soziale Erziehung nur erfüllen, wenn und indem sie Erziehung zur Realität wird. Daß die sozialen Beziehungen selbst real werden, ist die erste und entscheidende Voraussetzung dafür.