

Entwicklung und Erziehung. Entwurf zu einer Pädagogischen Psychologie des Jugendalters

Walter Herzog

Die folgenden Überlegungen gehen von einer doppelten Problemstellung aus. Einerseits geht es um die Frage, wie das Verhältnis von Entwicklung und Erziehung aus pädagogischer Sicht zu verstehen ist. Andererseits geht es um das Problem der Zuständigkeit der Pädagogik für das Aufwachsen im Jugendalter. Aus den Antworten auf die beiden Fragen ergibt sich ein vorläufiger Entwurf zu einer Pädagogischen Psychologie des Jugendalters.

Der Text beginnt mit der Exposition der beiden Problemstellungen (Abschnitte 1 und 2). Es folgen Ausführungen zu einer entwicklungspsychologisch fundierten Theorie der Erziehung (Abschnitt 3). Die anschließenden Überlegungen zu einer Pathologie der Erziehung (Abschnitt 4) leiten zur Diskussion von Mündigkeit und Autonomie als Zielkriterien von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen über (Abschnitt 5). Das Verständnis der menschlichen Entwicklung als dialektische Abfolge von Strebungen nach Bindung und Trennung (Abschnitt 6) ermöglicht es, das Jugendalter als Lebensphase zu verstehen, die nicht nur psychologisch, sondern auch pädagogisch relevant ist (Abschnitt 7). Eine kurze Schlussbemerkung rundet den Text ab (Abschnitt 8).

1. Erziehung als Vermittlung von Kind und Welt

Erziehung lässt sich als Vermittlung von Kind und Welt durch Erwachsene verstehen. Sie beruht auf der Tatsache, dass Menschen zu Menschen *werden* und in diesem Werden nicht vorbestimmt sind. Erziehung ist einerseits auf Entwicklung und andererseits auf Gesellschaft bezogen. Nur dort, «wo Kindheit in Gesellschaft abläuft» (Bernfeld 1976, S. 50), aber überall dort, gibt es Erziehung. «Kindheit in einer Erwachsenengesellschaft verlaufend» (ebd.), ist daher «die Voraussetzung für die Erziehung» (ebd., S. 51). Insofern zeigt die Erziehung ein Janusgesicht. Auf der einen Seite ist sie der «Naturtatsache ... der ontogenetischen Entwicklung» (ebd., S. 49) geschuldet und auf der anderen Seite den Erwartungen der Gesellschaft verpflichtet, wie sie durch Erwachsene repräsentiert werden.

Wie sich Wilhelm Flitner (1980) ausdrückt, hat der Erzieher eine «eigentümliche Stellung zwischen den Zeiten und Generationen einerseits, zwischen dem objektiven Gehalt und dem subjektiven Leben seiner Zöglinge andererseits» (S. 115). Deshalb ist nicht nur jenen Recht zu geben, die dem Erzieher auferlegen, «verantwortlich für das Subjekt» (Nohl 1961, S. 128 – im Original hervorgehoben) zu sein, sondern auch jenen, bei denen es heisst: «Erwachsene, die für die Welt einstehen – das ist die erste Voraussetzung für Erziehung» (von Hentig 1985, S. 496). Denn die Erziehung ist zuständig für *beides*, «für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt» (Arendt 1958, S. 15).

Eine «Erziehung vom Kinde aus», die ausschliesslich den Vorgaben der Natur und den Gesetzmässigkeiten der ontogenetischen Entwicklung folgen würde (vgl. Key 1905), ist daher ein müssiger Gedanke. Denn dabei würde das Scharnier, das die Kinder mit den Erwachsenen verbindet, fehlen. Die Erziehung kennt immer zwei Hinsichten: «das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben» (Schleiermacher 1983, S. 376 – Hervorhebungen weggelassen). Denn «das Werden des Geistes ist ebenso wenig wie das des Körpers eine [blosse, W.H.] Auswicklung» (Buber 1986, S. 25).

Für die pädagogische Theoriebildung stellt sich daher die Frage, wie die Vermittlung von Natur und Gesellschaft bzw. Leben und Welt zu verstehen ist. Fokussiert auf das Thema Entwicklung: Wie muss das Verhältnis von Entwicklung und Erziehung bestimmt werden, wenn die pädagogische Grundoperation in der Vermittlung von Kind und Welt liegt?

2. Jugend und Erziehung

Die Frage spitzt sich zu, wenn wir als Lebensabschnitt nicht die Kindheit, sondern das Jugendalter in den Blick nehmen. Wenn Erziehung Vermittlung von Kind und Welt durch Erwachsene ist, dann scheint die Jugend kein pädagogisches Thema zu sein. Siegfried Bernfeld (1976) hat vermutlich nicht zufällig in der Kindheit und nicht in der Jugend die Voraussetzung für die Erziehung gesehen, obwohl er mit dem Thema Jugend schon früh vertraut war. Die Erziehung ist «eine gesellschaftliche Massnahme gegenüber *Kindern*» (ebd., S. 52 – meine Hervorhebung) und nicht gegenüber Jugendlichen. Das hat wesentlich damit zu tun, dass das Jugendalter – anders als die Kindheit – keine «Naturtatsache» (ebd., S. 49) darstellt, da Jugend als Ergebnis von gesellschaftlichen Veränderungen zu begreifen ist. So sieht Friedhelm Neidhardt (1970) in der Jugend «kein <natürliches> Phänomen» (S. 16), sondern ein «historisches Produkt» (ebd.), das

sich wesentlich der sozial bedingten Entflechtung von biologischer und sozialer Reife verdankt.

2.1 Jugend als gesellschaftliches Phänomen

Eine traditionale Gesellschaft, die von einer «postfigurativen» Kultur bestimmt wird (vgl. Mead 1970), kennt keine getrennten Welten für Kinder und Erwachsene (vgl. auch van den Berg 1960). Die Erfahrungen der Kinder nach dem Eintritt ins Erwachsenenleben unterscheiden sich nicht wesentlich von den Erfahrungen ihrer Eltern. Das höchste Ziel einer traditionellen Gesellschaft ist die Kontinuierung ihrer überkommenen Lebensweise, weshalb der Übergang in den Status des vollwertigen Mitglieds der Gesellschaft wenig Zeit in Anspruch nimmt. Er beschränkt sich im Wesentlichen auf die Initiation der geschlechtsreif gewordenen Kinder in die Altersgruppe der Erwachsenen. Eine eigenständige Jugendphase gibt es nicht.

Gegenüber einer traditionellen Gesellschaft zeichnet sich eine moderne Gesellschaft durch einen Pluralismus der Werte und Lebensformen aus. Die Moderne ist die «Zeit des Weltbildes» (Heidegger 1963), da die Menschen so viel Distanz zur Welt gewonnen haben, dass sie sich diese als Gegenüber vor Augen stellen können (vgl. Elias 1983). Die für die Vorherrschaft des engagierten Denkens charakteristische Frage «Was bedeutet das alles für mich?» kann der sachlichen Frage nach der objektiven Beschaffenheit der Wirklichkeit weichen, womit die Menschen überhaupt erst fähig werden, ihr Denken an hypothetischen Ereignissen auszurichten (vgl. Lurija 1976). Im Lichte *denkbarer* Alternativen verlieren Traditionen an selbstverständlicher Geltung. Erwachsen werden ist nicht mehr Einleben in eine unveränderliche soziale Ordnung. Erfahrungsraum und Erwartungshorizont treten auseinander (vgl. Koselleck 1984, S. 349ff.). Was sein wird, kann anders sein, als was einmal war. Die Kontingenz wird zum beherrschenden Bewusstseinsphänomen.

Der Übergang ins Erwachsenenleben verliert damit den Charakter einer datierbaren Zäsur im Lebenslauf. Biologische und soziale Reife treten auseinander, was dem Begriff der Jugend erst seine begriffliche Schärfe gibt. «In Abgrenzung gegenüber Kindern und Erwachsenen lassen sich *Jugendliche* ... als diejenigen definieren, welche mit der Pubertät die biologische Geschlechtsreife erreicht haben, ohne mit Heirat und Berufsfindung in den Besitz der allgemeinen Rechte und Pflichten gekommen zu sein, welche die verantwortliche Teilnahme an wesentlichen Grundprozessen der Gesellschaft ermöglichen und erzwingen» (Neidhardt 1970, S. 14).

In der Folge treten die Generationen auseinander und geben einen sozialen Zwischenraum frei, dessen Zweck die quasi-experimentelle Vorbereitung auf das Erwachsenenleben ist. Die Jugend entsteht als «psychosoziales Moratorium» (Erikson 1981, S. 296), d.h. als «Periode des sanktionierten Aufschubs des erwachsenen Funktionierens» (ebd.). Nicht mehr eingebunden in die Lebensform des Kindes und noch nicht darauf verpflichtet, der Erwachsenenwelt anzugehören, bereiten sich die Jugendlichen durch Ausprobieren von Rollen und Identitäten unter sozial entlasteten Bedingungen auf das Leben in der Erwachsenenengesellschaft vor.

Es ist diese doppelte Negation – «nicht mehr» und «noch nicht» –, welche die Frage nach der Zuständigkeit der Pädagogik für die Lebensphase Jugend aufwirft. Wo sich die Gesellschaft schneller verändert als ein individuelles Leben, da wird es für Erwachsene schwierig, den Jugendlichen Vorgaben zu machen und ihnen Vorbild zu sein. Wenn Jugend ein «notwendiges Experimentierstadium» ist, wie Hartmut von Hentig (1975, S. 34) im Anschluss an Erik Erikson formuliert, dann scheint die Pädagogik auf verlorenem Posten zu stehen, denn die biographisch notwendigen Experimente müssen von den Jugendlichen nicht nur selber ausgedacht, sondern auch selber ausgeführt werden. Glauben die Erwachsenen weiterhin, in erzieherischen Fragen zuständig zu sein, droht die Gefahr des Generationenkonflikts. Dies umso mehr, wenn die Erwachsenen versuchen, ihre erzieherischen Ambitionen autoritär durchzusetzen, obwohl sie von den Jugendlichen nicht mehr als Autorität anerkannt werden. In unser gängiges Bild von Jugend sind daher Konflikte gleichsam wesensmässig eingraviert (vgl. Abschnitt 7.1).

Zwar nicht hinsichtlich der Kindheit, aber in Bezug auf das Jugendalter scheint die Antipädagogik Recht zu haben: Eine Erziehung von Jugendlichen kann es nicht geben. Hartmut von Hentig (1975) spricht daher von der «Unzuständigkeit der Pädagogik». «Die Pädagogik verführt die Erwachsenen, an den Jugendlichen fortzusetzen, was sie an den Kindern getan haben: eine Lenkung des Willens, wie man es neutral, eine pädagogische Manipulation, wie man es hässlich bezeichnen kann» (ebd., S. 34). Fragen lässt sich jedoch bereits an dieser Stelle: Ist denn Erziehung nur Lenkung und Manipulation?¹

¹ Im Widerspruch zu Hartmut von Hentig scheint Walter Hornstein (1970) zu stehen, der die These vertritt, die moderne Pädagogik sei im Ausgang des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem «romantisch-idealistischen Jugendbild» (S. 155) entstanden. Allerdings hat er ein Verständnis von Jugend vor Augen, das diese (wie bei Rousseau) als natürliche Entwicklungsphase deutet, die einer inneren, teleologisch gerichteten Formgesetzlichkeit folgt. Dementsprechend beurteilt er die Bedeutung pädago-

2.2 Auf sich allein gestellt

Die antipädagogische Tendenz bezüglich des Jugendalters findet zusätzlich Nahrung in soziologischen Studien. Es gibt Forscherinnen und Forscher, die aufgrund von demographischen und Umfragedaten im Vergleich zur Entstehung der Jugendphase im Übergang zum 20. Jahrhundert in der heutigen Zeit eine veränderte Konstellation des Status von Jugendlichen annehmen (vgl. Abschnitt 7.1). Autonomie scheint nicht mehr das ausschliessliche Korrelat des Erwachsenenalters zu sein, sondern kennzeichnet in zunehmendem Masse bereits die Jugendphase. Mehr Entscheidungsfreiheit in Lebensbereichen wie Konsum, Mobilität oder Sexualität erschliesst Jugendlichen Verhaltensweisen, die früher Erwachsenen vorbehalten waren. Das Jugendalter als psychosozialer Schon- und Experimentierraum scheint sich aufzulösen.

Ob wir deshalb schon in einer «präfigurativen» Kultur leben, wie Margaret Mead (1970) glaubte, sei dahingestellt. Jedoch verweist das Etikett der «Postmoderne», mit dem unsere Zeit und unsere Gesellschaft gleichermassen charakterisiert werden, auf einen Zustand radikaler Pluralität (vgl. Welsch 1988). Traditionen werden nicht mehr nur in Frage gestellt, sondern müssen reflexiv begründet werden, um noch vertretbar zu sein (vgl. Giddens 1990). Zudem scheint es, als ob die prämodernen Werte, von denen die moderne Gesellschaft lange Zeit gezehrt hat (vgl. Claessens & Claessens 1979), aufgebraucht wären. In dem Masse, wie Traditionen ihre Selbstverständlichkeit verlieren, sehen sich Jugendliche in der Gestaltung ihrer Lebensentwürfe und Identitäten auf sich allein gestellt (vgl. Bohnsack 1991, S. 15).

Auch die Psychologie scheint die Nicht-Zuständigkeit der Pädagogik für das Jugendalter zu bestätigen. Indem die Adoleszenz² als Zeit der Ichfin-

gischer Interventionen als «relativ gering» (ebd., S. 175). «Pädagogische Einwirkungen sind ... eigentlich weder erforderlich noch möglich» (ebd.). Damit aber bestätigt auch Hornstein die Unzuständigkeit der Pädagogik für die Lebensphase Jugend.

² Während «Pubertät» und «Jugend» begrifflich einigermassen klar trennbar sind, wird der Terminus «Adoleszenz» uneinheitlich verwendet. Von allen drei Begriffen ist er jedoch am ehesten psychologischer Natur, wie das Initialwerk zur Adoleszenz von Stanley Hall (1969) zeigen kann. Als Adoleszenz erscheinen die *psychischen* Prozesse, die mit dem Erleben von und der Auseinandersetzung mit der Pubertät verbunden sind. Wie Blos (1973) betont, «ist die Pubertät ein Werk der Natur, die Adoleszenz aber ein Werk des Menschen» (S. 149). Vor allem das Konzept der «Entwicklungsaufgaben» (Havighurst 1953) ermöglicht es, den Jugendlichen als aktives Subjekt zu verstehen, das sich mit den Anforderungen aus der «inneren» Welt des Körpers und der «äusseren» Welt der Gesellschaft auseinandersetzt und durch diese Auseinandersetzung an Profil gewinnt (vgl. Haan 1981).

dung, Selbstwertung, Identitätsbildung sowie als «zweiter Schritt zur Individualisierung» umschrieben wird (vgl. Blos 1973; Brocher & Eckensberger 1970; Erikson 1981)³ und in der «Ablösung» von den Eltern die zentrale Entwicklungsaufgabe dieser Lebensphase gesehen wird (vgl. Freud 1980; Havighurst 1953; Stierlin 1980), dominieren Begriffe, die auf Separierung und Distanzierung verweisen. Entwicklung im Jugendalter scheint ein Vorgang zu sein, der von etwas *wegführt*, ohne dass klar wäre, was mit den Beziehungen, in die die Jugendlichen bisher eingebunden waren, geschieht. Damit wird nicht nur die erzieherische Bedeutung der Familie verneint, sondern auch ihre Funktion als Beziehungsfeld für Jugendliche ignoriert.

Zusammengenommen macht es den Anschein, als sei die Pädagogik für das Jugendalter nicht nur nicht zuständig, sondern auch nicht in der Lage, etwas auszurichten, falls sich herausstellen sollte, dass sie trotzdem zuständig wäre. Eine pädagogische Theorie des Jugendalters scheint einem hölzernen Eisen gleichzukommen.

3. Sechs Schritte zu einer Theorie der Erziehung

Nach der Problemexposition wollen wir versuchen, die Konzepte Entwicklung und Erziehung unter pädagogischer Perspektive zueinander in Beziehung zu setzen, wobei wir erwarten, dass sich dabei auch die Frage nach der Zuständigkeit der Pädagogik für das Jugendalter klären wird. Erschliessen wollen wir die pädagogische Perspektive über den Begriff der Erziehung, den wir als «Vermittlung von Kind und Welt durch Erwachsene» eingeführt haben (vgl. Abschnitt 1).

Präzisierend ist hinzuzufügen, dass von Erziehung nur dann die Rede sein kann, wenn wenigstens ein minimaler normativer Anspruch gestellt wird. Erziehung ist ein zweckgerichteter Prozess, der ohne die Nennung des Ziels, zu dem sie führen soll, unvollständig begriffen wird. Das angestrebte Ziel liegt in der Regel in der Mündigkeit (Autonomie) des Zu-Erziehenden. Das heisst auch, dass das pädagogische Verhältnis so gestaltet sein muss, dass es sich sukzessive selber auflöst, weil es überflüssig wird. Überflüssig wird es, wenn die Erzogenen das psychische und soziokulturelle Niveau der Erziehenden erreicht haben. «Die Erziehung endet da, wo der Mensch mündig wird, das heisst ... wenn die jüngere Generation ... der älteren Generation gleichsteht» (Nohl 1961, S. 132).

³ Der *erste* Schritt zur Individualisierung findet «am Ende des zweiten Jahres statt» (Blos 1973, S. 24).

Als Erziehung lassen sich daher absichtliche und zielgerichtete Handlungen bezeichnen, die unter dem Anspruch, die Subjektwerdung des Zu-Erziehenden zu fördern, dessen Einführung in die Gesellschaft und Kultur der Erwachsenen bezwecken.⁴ Die Definition zeigt, dass die Erziehung in ein soziales Verhältnis eingebunden ist und im Medium von Kommunikation stattfindet. Angenommen wird, dass soziale und kommunikative Prozesse individuelle Veränderungen auslösen und beeinflussen. Im Fokus einer Theorie der Erziehung steht daher nicht der Mensch als sich selbst genügendes Individuum, sondern der Mensch als Verhältniswesen, dessen Beziehungen zur natürlichen und sozialen Umwelt sowie zu sich selbst im kommunikativen Austausch gefördert und gestaltet werden sollen.

Welchen Ansprüchen eine allgemeine Theorie der Erziehung genügen muss, wollen wir im Folgenden in sechs Schritten skizzenhaft entfalten.

3.1 Die ersten drei Schritte

Der *erste* Schritt zu einer Theorie der Erziehung besteht darin, den «Menschen-in-seiner-Umwelt» zum Ausgangspunkt der Analyse zu wählen.⁵ Diese ökologische Perspektive muss zugleich dynamisch sein, so dass aus dem «Gleichgewicht» von Mensch und Umwelt ein «Fließgleichgewicht» wird (vgl. von Bertalanffy 1990, S. 120ff.). Zwischen Mensch und Umwelt besteht ein Verhältnis der «Passung», das Prozesse der «Anpassung» auslöst, wenn es aus dem Gleichgewicht geraten ist oder gestört wird. Je nachdem können solche Anpassungsprozesse zu Entwicklung, d.h. zur Reorganisation der Funktionsweise des Individuums, führen (vgl. Piaget 1983, S. 32ff.). Bei misslingender Anpassung können sie aber auch psychische Störungen zur Folge haben (vgl. Abschnitt 7.2).

Der *zweite* Schritt auf dem Wege zu einer Theorie der Erziehung besteht in der Suche nach einer Verbindung zwischen den Begriffen Entwicklung und Erziehung. Die herkömmlichen entwicklungspsychologischen Theorien sind vorwiegend <asozial>, insofern sie der Transaktion von Individuum und (sozialer) Umwelt wenig Beachtung schenken.⁶ Das Modell der

⁴ Das schliesst nicht aus, dass die Erwachsenengesellschaft kritisch beurteilt wird und die Erziehung den Partikularismus faktisch geltender Normen durch eine Orientierung an universalistischen Kriterien relativiert.

⁵ Die Formulierung ist in Anlehnung an Gregory Bateson (1985, S. 579f.) gewählt, der als Analyseeinheit der Evolutionstheorie den «Organismus- in-seiner-Umwelt» nennt. Diese ökologische Perspektive findet sich aber auch anderswo, wie zum Beispiel bei Urie Bronfenbrenner (1981) oder Arnold Sameroff (1983).

⁶ Die <Asozialität> der Entwicklungspsychologie verdankt sich im Wesentlichen ihren Wurzeln in der Spätzeit der europäischen Aufklärung mit deren naturalistischen und

Entwicklung gibt die Epigenese des Embryos, der in einer weitgehend vorherbestimmten Weise sein Potenzial entfaltet. So meint zum Beispiel Erik Erikson (1973), das gesunde Kind gehorche «bei einem vernünftigen Grad von Leitung ... in der Aufeinanderfolge seiner höchst persönlichen Erfahrungen ... inneren Entwicklungsgesetzen» (S. 58), weshalb sich die Erziehung an der Entwicklung orientieren kann. So verschieden die Beeinflussung des Kindes von Kultur zu Kultur sein mag, «sie muss in jedem Falle in genau dem Tempo und in der Aufeinanderfolge geschehen, die das Wachstum der Persönlichkeit ebenso regieren wie das Wachstum eines Organismus» (ebd.).⁷ Das «Embryo-Modell», wie man es in Anlehnung an Loevinger (1966) bezeichnen kann, gibt dem Verhältnis von Entwicklung und Erziehung zwar eine klare Form, schliesst aber gleichzeitig aus, dass der Erziehung ein nennenswerter Einfluss auf die Entwicklung eingeräumt werden kann.⁸

Der *dritte* Schritt zu einer Theorie der Erziehung liegt somit in einer pädagogisch angemessenen Entwicklungspsychologie. Wie könnte eine solche Entwicklungspsychologie aussehen? Es muss eine Psychologie sein, die dem *Lernen* eine wesentliche Rolle beimisst. Wie das Lernen in den Entwicklungsbegriff eingehen kann, hat wohl als erster Lew Wygotski gezeigt. Während maturationalistische und environmentalistische Theorien entweder Lernen und Entwicklung voneinander isolieren oder aufeinander reduzieren, betont eine interaktionistische Theorie das Wechselspiel zwischen Lernen und Entwicklung. Gemäss Wygotski (1977) kann das Lernen «der Entwicklung vorauslaufen, sie dadurch vorantreiben und in ihr Neubildungen hervorrufen» (S. 218 – im Original hervorgehoben). Wygotski hat diese Vorstellung im Konzept der «Zone der nächsten Entwicklung» konkretisiert.

Während sich traditionelle Entwicklungstheorien darauf beschränken, das gegenwärtige Niveau eines Entwicklungsprozesses zu erfassen, unterstreicht Wygotski die Bedeutung des potentiellen Entwicklungsniveaus eines Individuums, d.h. den Bereich der *kommenden* Entwicklung. Die

idealistischen Tendenzen. Die Folge ist ein Rousseauismus der Theoriebildung, der die Sozialität des Menschen weitgehend verkennt.

⁷ Erikson (1981) weist selbst der Identitätsbildung eine epigenetische Grundlage zu und spricht von einer «Epigenese der Identität» (S. 91).

⁸ Gemäss Loevinger (1966, S. 589) ist nicht besonders klar, ob Erikson sein Entwicklungsmodell deskriptiv oder präskriptiv versteht. Im letzteren Fall würde der Umwelt und damit der Erziehung eine grosse Bedeutung beigemessen, denn sie müsste dafür besorgt sein, dass vom normativ vorgegebenen Pfad der psychosozialen Entwicklung nicht abgewichen wird.

Zone der nächsten Entwicklung ist definiert als Unterschied zwischen dem, was ein Individuum mit Hilfe anderer tun kann, und dem, was es selber zu leisten vermag. Die Divergenz zwischen «dem aktuellen Niveau der Entwicklung, das mit Hilfe selbständig zu lösender Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind bei der nicht selbständigen, sondern gemeinschaftlichen Lösung von Aufgaben erreicht, bestimmt ... den Bereich der nächsten Entwicklung des Kindes» (Wygotski 1977, S. 236f.). Kooperativ ist das Kind zu mehr fähig, als wenn es auf sich allein gestellt ist, um eine Aufgabe zu lösen.

Die sozial gestützte Kompetenz wird schliesslich habituell und «innerlich». Was im einen Stadium in der Zone der nächsten Entwicklung liegt, geht im nächsten Stadium ins Niveau der aktuellen Entwicklung über. Anders gesagt: «... was das Kind heute in der Zusammenarbeit macht, wird es morgen selbständig zu machen fähig sein» (Wygotski 1977, S. 240). Dabei nimmt Wygotski an, dass das Lernen der Entwicklung den Weg bereitet: «We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement» (Vygotsky 1978, S. 90). Auf der Möglichkeit, in der Zusammenarbeit eine höhere Kompetenz zu erreichen, «beruht die ganze Bedeutung des Unterrichts für die Entwicklung» (Wygotski 1977, S. 240).

Zwar ist an dieser Stelle vom Unterricht die Rede, jedoch zeigt die Analyse des Spracherwerbs durch Jerome Bruner, dass sich vergleichbare Interaktionen bereits in der frühen Kindheit abspielen. Bruner (1983) spricht von einem Spracherwerbsunterstützungssystem (Language Acquisition Support System), das dem Kind Halt bietet, wo es in seiner Kompetenz noch zurück ist. Wesentliches Medium des Systems sind «Formate», die es den Eltern erlauben, mit dem Kind zu interagieren und es dadurch in die Sprache einzuführen. «A format is a standardized, initially microcosmic interaction pattern between an adult and an infant that contains demarcated roles that eventually become reversible» (ebd., S. 120f.). Formate sind asymmetrisch bezüglich der Kompetenz der Interaktionspartner, lösen sich aber mit wachsender Kompetenz des Kindes in Symmetrie auf. «Insofar as the adult is willing to <hand over> his knowledge, he can serve in the format as model, scaffold, and monitor until the child achieves requisite mastery» (ebd., S. 133).

Die Leistung der Eltern als «Modell», «Gerüst» und «Monitor» der kindlichen Entwicklung äussert sich insbesondere bei gemeinsamen Spielen mit dem Kind und in anderen gemeinsamen Aktivitäten wie zum Beispiel dem «Anschauen» von Bilderbüchern. Während die Interaktion in der Regel von der Mutter ausgeht, wird das Kind schrittweise zum gleichberechtigten Interaktionspartner. Dementsprechend muss die Mutter ihre Rolle ändern und höhere Ansprüche stellen, ansonsten verliert das Kind das Interesse an der gemeinsamen Tätigkeit. Bei jedem Entwicklungsschritt spielt der Erwachsene die Rolle eines Platzhalters für die noch fehlende Kompetenz des Kindes. In der Regel sind sich die Kinder ihrer Abhängigkeit von den Erwachsenen bewusst und bitten diese auch aktiv um Hilfe. Die Erwachsenen ihrerseits gehen auf die Wünsche der Kinder ein, sofern sie ihnen berechtigt erscheinen.

Auf diese Weise wird das Lernen zum Schrittmacher der Entwicklung. Die Pädagogik braucht sich nicht auf die kindliche Entwicklung von gestern einzustellen, sondern kann sich an derjenigen von morgen orientieren (vgl. Wygotski 1977, S. 241). Der Erzieher blickt der Entwicklung des Kindes gleichsam voraus und lenkt sie im Rahmen seiner Möglichkeiten. Dabei ist das Medium der pädagogischen Einflussnahme die Zusammenarbeit des Erziehenden mit dem Zu-Erziehenden.

3.2 Die zweiten drei Schritte

Hier – bei der Zusammenarbeit – knüpft der *vierte* Schritt auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehung an. Eine ausführliche Diskussion hat die Zusammenarbeit als *Movens* der menschlichen Entwicklung bei Jean Piaget erfahren, und zwar im Rahmen seiner Analyse des moralischen Urteils beim Kinde. Die Zusammenarbeit ist gemäss Piaget die wesentliche Bedingung für die Entwicklung einer autonomen Moral: «... einzig und allein die Zusammenarbeit führt zur Autonomie» (Piaget 1973, S. 459). Denn nur die Zusammenarbeit «lässt das Kind zur Selbständigkeit finden und formt wirklich sein Gefühl für das Gute» (Piaget 1986, S. 111).

Der Einfluss der Zusammenarbeit auf die kindliche Entwicklung liegt in der Erfahrung von Gleichheit. Die Gleichheit ist die Basis für die Reziprozität menschlicher Beziehungen. Echte Zusammenarbeit hat Piaget allerdings nur unter Gleichaltrigen für möglich gehalten (vgl. Piaget 1986, S. 110), denn die Familie erachtete er als ein System der Machtausübung und Unterwerfung. Doch Piaget ist nicht wörtlich zu nehmen, denn das entscheidende Kriterium ist nicht eine objektiv gegebene Gleichheit, sondern die subjektive Erfahrung egalitärer Beziehungen (vgl. Piaget 1973, S. 362, 1986, S. 114). Insofern Eltern ihren Kindern «Kameraden» (Pia-

get) sind, ist es auch in der Familie möglich, Zusammenarbeit zu praktizieren und Gleichheit zu erleben.

Die Zusammenarbeit fördert moralische Autonomie, weil sie einen ständigen Druck ausübt, sich mit dem Standpunkt des Anderen zu befassen. Sobald sich das Kind in die Situation einer anderen Person versetzen kann, relativiert sich sein eigener Standpunkt und die prinzipielle Gleichheit der Menschen wird punktuell erkannt. Paradoxerweise führt die Relativierung des Selbst zur Autonomie. «Die Autonomie tritt ... erst mit der Gegenseitigkeit in Erscheinung, wenn die gegenseitige Achtung stark genug ist, im Individuum das innerliche Bedürfnis hervorzurufen, den anderen so zu behandeln, wie es selbst behandelt sein möchte» (Piaget 1973, S. 222).

Piaget spricht nicht nur von Kooperation und Gleichheit, sondern auch von gegenseitiger Achtung (vgl. Piaget 1986, S. 114f.). Diese ist dann verwirklicht, «wenn die Individuen einander gleichen persönlichen Wert zuerkennen» (Piaget 1974, S. 197). Wenn daher in der Zusammenarbeit das Organ der Vermittlung von Erziehung und Entwicklung liegt, dann muss sie getragen werden von einem Verhältnis gegenseitiger Anerkennung. In den Worten von Piaget heisst dies, dass der Erzieher, bevor er daran denken kann zu erziehen, dem Kind ein *Partner* sein muss, und zwar unter dem «doppelten moralischen und intellektuellen Gesichtspunkt» (Piaget 1973, S. 461).

Partnerschaft und Anerkennung müssen *gegenseitig* sein, um den Prozess der Erziehung zu tragen. Erzieher und Edukand müssen sich beide einander anpassen und sich gegenseitig anerkennen. Für beide stellt sich das Problem, eine Beziehung einzugehen, die vorher nicht bestanden hat und zumindest über die Zeit des Heranwachsens erhalten bleiben soll. Insofern ist die Erziehung eingebettet in ein soziales Verhältnis, das tiefer liegt und funktionieren muss, wenn das erzieherische Handeln einsetzt. Erziehungsprobleme sind oft nicht Probleme der *Erziehung*, sondern des *Umgangs* von Erwachsenen und Kindern.

Die Zusammenarbeit ist also nicht nur Vehikel zur Transportation erzieherischer Intentionen, sondern bildet das Fundament des pädagogischen Verhältnisses, das der sozialen Beziehung von Erzieher und Edukand gleichsam aufgesetzt ist. Die Erziehung kann nur wirksam sein, wenn zuvor dafür gesorgt wurde, dass der Umgang von Erziehendem und Zu-Erziehendem angemessen funktioniert. Erzieherische Handlungen liegen eine Ebene höher als soziale Interaktionen, mit denen sie jedoch rückgekoppelt sind. Damit liegt der *fünfte* Schritt zu einer Theorie der Erziehung

in der Klärung der Frage, was Zusammenarbeit im protopädagogischen Sinn meint.

Piaget hat die Antwort bereits angedeutet: Funktionierende soziale Beziehungen beruhen auf Gegenseitigkeit (Reziprozität) und gegenseitiger Achtung. Diskutieren wir daher etwas ausführlicher, was damit gemeint ist.

Um nicht auseinanderzubrechen müssen soziale Systeme der Norm der Reziprozität genügen. Wie Georg Simmel (1992) betont, beruht aller Verkehr von Menschen «auf dem Schema von Hingabe und Äquivalent» (S. 661) bzw. des «Hin- und Hergebens von Leistung und Gegenleistung» (ebd.). Gemäss Leonard Hobhouse liegt in der Reziprozität das «vitale Grundprinzip der Gesellschaft» (zit. nach Gouldner 1984, S. 79). Marcel Mauss (1978) zeigte in einer ethnologischen Studie, dass das Prinzip von Gabe und Gegengabe in vielen Kulturen von grundlegender Bedeutung ist. Bei Howard Becker (1956) ist gar vom *homo reciprocus* die Rede.

Die Reziprozität sozialer Beziehungen kann aus zwei Gründen nicht realisiert bzw. nicht realisierbar sein. *Erstens*, weil eine von zwei interagierenden Personen über die andere Macht ausübt und Leistungen erzwingt, für die sie keine Gegenleistungen erbringt. Wenn Macht gemäss Max Weber (1976) die Chance bedeutet, «innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel, worauf diese Chance beruht» (S. 28), dann dürfte in jedem sozialen System ein gewisses Mass an Verletzung der Norm der Reziprozität vorkommen. Auch pädagogische Interaktionssysteme stellen keine machtfreien Räume dar. Zwar gilt die bedingungslose Ausübung von Macht als pädagogisch verwerflich, doch beruht die Erzieher-Edukanden-Beziehung allein schon deshalb auf einem potentiellen Machtgefälle, weil Kinder Eltern und Lehrpersonen eine natürliche Autorität zuschreiben.

Der *zweite* Grund, weshalb die Reziprozitätsnorm nicht immer realisiert ist bzw. realisiert werden kann, liegt in der Ungleichheit der Menschen. Die Erwartung, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, kann nur eingelöst werden, wenn der Empfänger einer Leistung zu einer äquivalenten Gegenleistung in der Lage ist. Menschen sind aber oft nicht fähig, ihren Verpflichtungen nachzukommen. Wer arm, krank, invalid oder unmündig ist, kann die Leistungen, die er empfangen hat, nicht oder nur partiell erwidern. Wohl in jeder Gemeinschaft wird das Prinzip der Reziprozität daher durch das Prinzip der Wohltätigkeit (Wohlwollen, Barmherzigkeit, Liebe, Solidarität u.ä.) abgeschwächt (vgl. Frankena 1972). Jenen, die nicht in der Lage sind, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, soll nicht nur mit

Nachsicht begegnet werden, sie sollen darüber hinaus auch das Recht haben, «zu nehmen ohne zu geben» (Gouldner 1984, S. 126).

Während die Reziprozität Beziehungen zwischen Gleichen regelt, reguliert das Wohlwollen Verhältnisse zwischen Ungleichen. Insofern ist auch die Wohltätigkeit von wesentlicher Bedeutung für die Definition erzieherischer Verhältnisse. Denn die Beziehung von Erziehenden und Zu-Erziehenden ist in verschiedener Hinsicht ungleich. Zwischen Erwachsenen und Kindern bestehen ein Reifegefälle, ein Erfahrungsgefälle, ein Kompetenzgefälle und ein Machtgefälle, durch die das pädagogische Verhältnis gelegentlich geradezu definiert wird. Soziale Systeme, die edukativ sein wollen, müssen die Norm der Reziprozität daher durch die Norm des Wohlwollens und der Wohltätigkeit relativieren. Im Begriff der pädagogischen Verantwortung findet diese Überlegung ihren Kristallisationspunkt (vgl. Kilchsperger 1985). Pädagogische Verantwortung ist Stellvertretung für das schwache Ich des Edukanden und Parteinahme für die Zukunft des Unmündigen. Wie das Wohlwollen im Allgemeinen, erschliesst die Verantwortung im Besonderen ein nicht- reziprokes soziales Verhältnis.⁹

Auch wenn edukative Beziehungen nicht vollumfänglich reziprok sein können, beruhen sie wie jedes soziale Verhältnis auf Reziprozität. Kinder stehen den erzieherischen Leistungen der Erwachsenen keineswegs mit leeren Händen gegenüber, sondern geben ihnen etwas zurück – und sei es nur Freude, Spass, Stolz oder Ablenkung vom Alltag. Auch pädagogische Verhältnisse basieren auf dem Prinzip der Reziprozität. Und es muss so sein, denn um stabil zu sein, bedarf ein soziales System eines gewissen Grades an «Wechselseitigkeit der Befriedigung» (Parsons). «In jeder Beziehung, die diesen Namen verdient» – also auch im Verhältnis der Generationen – «muss ein Minimum von Gegenseitigkeit vorhanden sein» (Stierlin 1976, S. 67).

Wenn die Zusammenarbeit Grundlage der Erziehung ist und wenn in der Zusammenarbeit die Zone der nächsten Entwicklung des Edukanden erschlossen wird, wie muss man sich dann das Verhältnis von Erziehung und Entwicklung denken? Wir kommen zu unserem *sechsten* Schritt auf dem Weg zu einer Theorie der Erziehung. Erziehung beruht darauf, die Norm der Reziprozität durch die Norm des Wohlwollens zu relativieren. Was Familien, Schulen und Heime von anderen Sozialsystemen darüber hinaus unterscheidet, ist die Rücksichtnahme auf den Entwicklungsstand ihrer nicht-adulten Mitglieder. Die sozialen Beziehungen zwischen den Generationen müssen entwicklungsangemessen sein. Daher relativieren

⁹ Gleiches gilt für die pädagogische Liebe, die jedoch oft metaphysisch überhöht wird.

Erziehende die Norm der Reziprozität mit Blick auf das Entwicklungsniveau der Zu-Erziehenden. Die Egalität der Beziehung wird so weit zuerkannt, wie sich Erziehende und Zu-Erziehende von Gleich zu Gleich verhalten können. Das Ausmass an Reziprozität des pädagogischen Verhältnisses kann daher nicht ein für allemal kalibriert werden. «If respect for persons signifies respect for what they truly are, then respect for children requires that their dependent and immature status be recognized as intrinsic to that definition, and moreover, that their rights and responsibilities be determined by their actual nature as children» (Baumrind 1980, S. 5). Es gibt Grade der Wechselseitigkeit, die entsprechend dem Entwicklungsfortschritt des Kindes abgestuft werden. Sobald das Kind das Entwicklungsniveau der Eltern erreicht hat, geht das erzieherische Verhältnis in ein normales soziales Verhältnis über.

Damit kann verständlich werden, wie Erziehung funktioniert. Bezogen auf die Familie, lassen sich erzieherische Handlungen so begreifen, dass Eltern ihren Kindern auf der Basis des erreichten Reziprozitätsniveaus eine Form der Zusammenarbeit ermöglichen, die das Kind in die Zone seiner nächsten Entwicklung führt. Die Eltern konfrontieren das Kind mit Erwartungen, denen es zwar aktuell nicht genügen kann, die es aber potentiell zu erfüllen vermag. Das Kind gerät gleichsam unter Druck, das Mehr an Autonomie, das ihm zugemutet wird, einzulösen. Insofern eilt die Erziehung der Entwicklung voraus und lenkt den kindlichen Entwicklungsprozess. Die Erziehung ist sowohl an den Umgang mit dem Kind als auch an die Entwicklung des Kindes rückgekoppelt, wobei Entwicklung und Umgang ihrerseits in Rückkopplung stehen.

4. Pathologie der Erziehung

Was führt dazu, dass Familien als pädagogische Institutionen versagen? Eine *erste* Form des Versagens kann aus der Unfähigkeit der Eltern, sich antizipativ auf die Entwicklung ihrer Kinder einzustellen, resultieren. Dabei lassen sich drei Unterformen unterscheiden: überhaupt keine Antizipation, zu viel Antizipation (Überforderung des Kindes) und zu wenig Antizipation (Unterforderung des Kindes). Im ersten Fall kontrahiert die Familie auf eine kustodiale Gemeinschaft ohne pädagogische Ambitionen. Desinteressiert an der Förderung von Bildungsprozessen, fungiert die Familie als Bewahranstalt für die nachwachsende Generation. Die beiden anderen Fälle (Überforderung und Unterforderung) sind pädagogisch einschlägig und brauchen nicht weiter diskutiert zu werden.

Eine *zweite* Form familiären Versagens betrifft den Umgang der Generationen. Soziale Systeme brechen zusammen, wenn das Prinzip der Rezip-

rozität nicht eingehalten wird oder wenn das labile Gleichgewicht von Reziprozität und Wohlwollen nicht adäquat ausbalanciert wird. Menschliche Beziehungen verlieren an Kontinuität, wenn der Faden der Gegenseitigkeit reisst. Und sie verlieren ihr Gleichgewicht, wenn der Ruf nach Gerechtigkeit nicht mehr vom Sinn für die Bedürftigkeit gedämpft wird. Wo strikte Gegenseitigkeit herrscht, da grenzen sich soziale Beziehungen auf jene Personen ein, die sich reziprok verhalten können, und grenzen jene aus, die dazu nicht fähig sind.

Des Weiteren kann die Norm der Reziprozität auch negativ wirken. Denn die Forderung, Gleiches mit Gleichem zu vergelten, führt auch zur Talion – zur Vergeltung eines Übels durch ein anderes. Es scheint, als sei die Nächstenliebe als Blockade für die Negativseite der Reziprozitätsnorm gedacht, denn sie empfiehlt, auch die linke Backe hinzuhalten, nachdem die rechte Schläge bekommen hat (Mt. 5, 39) und setzt damit den Reziprozitätsmechanismus ausser Kraft. Sie durchbricht den Teufelskreis der Retaliation gleichsam *in statu nascendi*. Allerdings ist die Nächstenliebe eine nicht leicht zu erfüllende Forderung, so dass es wahrscheinlicher ist, dass destruktive Handlungen eskalieren («Auge um Auge, Zahn um Zahn»). Das Böse, das einem angetan wird, hinterlässt das Verlangen nach Rache, so dass ein Eltern-Kind-System, dessen Reziprozitätsstruktur aus dem Gleichgewicht geraten ist, starke Ressentiments auslösen kann, und zwar sowohl auf Seiten der Eltern wie auf Seiten der Kinder (vgl. Patterson & Reid 1970). Hat sich eine solche alttestamentarische Situation erst einmal etabliert, lässt sich die Eskalation des Niederträchtigen kaum mehr verhindern.

Die Norm der Reziprozität vermag auch verständlich zu machen, weshalb Fehlentwicklungen nicht mit deren Ursachen übereinstimmen müssen. Denn die Reziprozität gilt *cum grano salis*. Eine Gegenleistung braucht weder sofort noch in exakter Entsprechung zur empfangenen Leistung erbracht zu werden.¹⁰ Sie darf auf sich warten lassen und kann auch ratenweise erfolgen. Damit hilft das Prinzip der Reziprozität, die Zeitlichkeit sozialer Verhältnisse zu klären. Indem es den Fokus auf Prozesse legt, ermöglicht es, soziale Systeme in ihrer Dynamik zu betrachten. Familiäre Konflikte können in Transaktionen wurzeln, die über lange Zeitspannen hinweg bilanziert werden und zu einem unerwarteten Zeitpunkt ins Negative kippen.

¹⁰ Gemäss Simmel (1992) «gibt es wahrscheinlich keine Wechselwirkung, in der das Hin und Her, das Geben und Nehmen ein ganz genau gleiches Quale betrifft» (S. 664).

5. Autonomie und Heteronomie

Wir sind davon ausgegangen, dass die Erziehung ohne normative Vorgaben nicht angemessen begriffen werden kann (vgl. Abschnitt 3). Die Erziehung hat wesentlich zum Ziel, die Zu-Erziehenden in ihrer Autonomie zu stärken, was zumeist mit dem Begriff der Mündigkeit umschrieben wird. Wenn wir die vorausgehenden Überlegungen als richtig akzeptieren, dann gibt es aber keinen Nullpunkt der Autonomie, und es stellt sich die Frage, wie das Erziehungsziel der Mündigkeit genau zu verstehen ist.¹¹

Die Reziprozität betrifft den Menschen in seiner Autonomie, während er von der Wohltätigkeit in seiner Heteronomie betroffen wird. Wer zurückgibt, wenn ihm etwas gegeben wurde, beweist seine Unabhängigkeit. Er zeigt, dass er sich und seine Lebensverhältnisse im Griff hat. Wenn daher bereits einfache soziale Systeme vom Prinzip der Reziprozität bestimmt werden, dann muss dem Menschen im Grundsatz von Geburt an Autonomie zuerkannt werden. Tatsächlich gehen Mutter und Kind schon früh Beziehungen ein, die auf Gegenseitigkeit beruhen (vgl. Kaye 1982). Man mag darin ein Eingeständnis an die Antipädagogik und deren Überzeugung von der «Spontanautonomie» des Kindes sehen (vgl. von Braumühl 1983, S. 149f.). Aber die Überzeugung, dass Erziehung nur möglich ist, wenn wir uns den Menschen von Anfang an als aktives und autonomes Wesen denken, gehört auch zu den Einsichten der Pädagogik.

Menschliche Autonomie ist aber immer relativ, nie absolut. Die wörtliche Auslegung der Autonomie als *Selbstgesetzgebung* im Sinne von Immanuel Kant (1983) macht in pädagogischer Hinsicht keinen Sinn.¹² Wer im Kantischen Sinn autonom ist, bedarf keiner äusseren Hilfe, während Menschenkinder ohne Unterstützung durch Andere nicht in der Lage sind, auf menschliche Weise erwachsen zu werden. Wer glaubt, im absoluten Sinn

¹¹ Ein in der Entwicklungspsychologie geläufigeres Konzept als dasjenige der Autonomie ist die Ich-Stärke, verstanden als Ergebnis einer erfolgreich verlaufenden Ich-Entwicklung. Lawrence Kohlberg und Rochelle Mayer (1972) sowie John Snarey, Lawrence Kohlberg und Gil Noam (1983) gehen so weit, die Ich-Entwicklung als Ziel der Erziehung zu bezeichnen. Dabei unterstellen sie, dass eine Entwicklungssequenz, die universellen Charakter hat, «natürlicher» Art ist, weshalb deren Endpunkt der Erziehung normativ vorgegeben werden kann. Auch Erik Eriksons Modell der psychosozialen Entwicklung kann so verstanden werden, denn die konstruktive Lösung der Krisen, die mit den Entwicklungsphasen verbunden sind, führt zu grundlegenden Stärken wie Hoffnung, Wille, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Treue, Liebe, Fürsorge und Weisheit (vgl. Erikson 1971).

¹² Was Herbart, Kants Nachfolger in Königsberg, deutlich gesehen hat.

autonom zu sein, meint, sich selbst genügen und – zumindest mental – als souveränes und autarkes Individuum leben zu können – gleichsam in jenem Zustand vor dem Sündenfall der Vergesellschaftung, den sich Thomas Hobbes und Jean-Jacques Rousseau für den menschlichen Naturzustand ausgedacht haben. Sich selbst bestimmend und sich selbst erhaltend führt er eine Privatexistenz – unbehelligt durch die «ärgerliche Tatsache der Gesellschaft» (Dahrendorf 1971) – und kalkuliert seine sozialen Beziehungen aus der Position scheinbarer Unbedingtheit.

Der philosophischen Fiktion absoluter Autonomie stehen die wirklichen Menschen gegenüber, die in Beziehung zueinander und in Abhängigkeit voneinander leben. Wer die Relativität der eigenen Existenz verkennt, wird zum Opfer narzisstischer Selbstverfehlung. Da ihm die Welt als Spiegel seiner selbst erscheint, glaubt er, «dass er sich selbst das Leben gegeben hat» (Rosenfeld 1971, S. 484). Da er seine Situation jedoch falsch einschätzt, wird er vom Gefühl der Ohnmacht übermannt, das jene heim sucht, die sich allein und verlassen vorkommen. Den Kern der narzisstischen Kränkung bildet der oszillierende Wechsel zwischen Gefühlen der Allmacht und der Ohnmacht (vgl. Herzog 1983). Schon vor den philosophischen Höhenflügen Jean-Jacques Rousseaus und Immanuel Kants überkam Blaise Pascal (1977) das Schaudern angesichts der Vorstellung, der Mensch könnte an nichts gebunden sein.

Die Norm der Reziprozität betrifft daher nicht den Menschen in absoluter Autonomie, sondern rechnet mit Menschen, die voneinander abhängig sind. Insofern wir zurückgeben, was uns gegeben wird, erweist uns die Pflicht zum Ausgleich als heteronom. Das Prinzip der Reziprozität vermittelt zwischen Autonomie und Heteronomie; es erlaubt, sowohl eine vergangene Abhängigkeit zu kompensieren als auch eine neue Abhängigkeit einzugehen.¹³

Insofern Menschen nach Autonomie streben, stehen sie der wohltätigen Zuwendung Anderer skeptisch gegenüber. Bereits Kinder wollen selber tun, wozu sie imstande sind. Die Tendenz nach Autonomie stellt daher ein fundamentales menschliches Merkmal dar. Ob wir von «Kompetenz» (White), «Kontrollüberzeugung» (Rotter), «Reaktanz» (Brehm), «Handlungspotential» (Boesch) oder «Selbstverwirklichung» (Maslow) spre-

¹³ Diese Dialektik gilt *nicht* für das Prinzip der Wohltätigkeit, da es die Menschen ausschliesslich in ihrer Heteronomie betrifft. Das heisst aber nicht, dass eine erwiesene Hilfeleistung nicht doch noch zurückbezahlt wird, womit die asymmetrische Beziehung wieder zu einer symmetrischen wird. Gerade in Generationenbeziehungen muss unter Umständen lange gewartet werden, bis die Kontenführung auf beiden Seiten ausgeglichen ist (vgl. Boszormenyi-Nagy & Spark 1981).

chen, immer anerkennen wir, dass Menschen unabhängig sein wollen. Es bleibe dahingestellt, wie dieser Wille zu erklären ist, ob biologisch oder soziologisch. Autonomie ist für das Leben in einer modernen, funktional differenzierten Gesellschaft jedoch unabdingbar, und das Ideal der Mündigkeit stellt nicht zufällig ein wesentliches Ziel neuzeitlicher Bildungs- und Erziehungstheorien dar.

6. Autonomie in der Entwicklungspsychologie

Wir haben gesehen, wie sich Erziehung und Entwicklung aufeinander beziehen lassen (vgl. Abschnitt 3). Die Erziehung erlangt ihre Wirksamkeit in Ausnutzung der Lernpotenziale von Entwicklungsprozessen. Wenn die Erziehung ihre Zwecksetzung in der Verwirklichung von Autonomie und Mündigkeit findet, dann stellt sich die Frage, ob sich dazu in der Entwicklungspsychologie ein Korrelat findet.

Tatsächlich kommt der Autonomie auch in entwicklungspsychologischen Theorien grosse Bedeutung zu. Als Beispiel sei Lawrence Kohlbergs Stufenschema der moralischen Entwicklung genannt, dessen Endstufe durch «self-chosen ethical principles» (Kohlberg 1971a, S. 165 – Hervorhebung weggelassen) definiert ist. Die der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive der postkonventionellen Moral markiert «a point of view which ideally all human beings should take toward one another as free and equal autonomous persons» (Kohlberg 1984, S. 636). Dass sich Kohlberg bei der Umschreibung der höchsten Stufe der Moralentwicklung wesentlich an Immanuel Kant orientierte, braucht kaum eigens betont zu werden (vgl. Kohlberg 1971b; Kohlberg & Mayer 1972, S. 484), zeigt aber, dass die Entwicklungspsychologie einem Menschenbild verpflichtet sein könnte, das eine Theorie der Erziehung nicht unbedacht übernehmen kann. Dieser kritischen Frage wollen wir im Folgenden unter Hinzuziehung von Erich Fromm nachgehen.

6.1 Der Mensch als Beziehungswesen

Erich Fromm distanziert sich vom asozialem Menschenbild Sigmund Freuds. Seiner Überzeugung nach ist «das Schlüsselproblem der Psychologie die spezifische Art der Bezogenheit des Individuums zur Welt und nicht die Befriedigung oder Nicht-Befriedigung dieses oder jenes triebhaften Bedürfnisses *an sich*» (Fromm 1983, S. 18). Fromm (1981) versteht den Menschen nicht als von physiologischen Kräften getriebenen *homme machine*, «sondern als ein *primär* auf andere bezogenes und ihrer bedürftendes Wesen» (S. 244). Menschen sind Verhältniswesen, die aufeinander, auf die Welt und auf sich selbst bezogen sind und das Bedürfnis

haben, Einsamkeit zu vermeiden (vgl. Fromm 1983, S. 24). Daher sind «die Bedürfnisse und Wünsche, bei denen es um die Beziehung des einzelnen zu anderen Menschen geht ..., die fundamentalen psychologischen Phänomene» (ebd., S. 248) und nicht die Triebe und deren Befriedigung bzw. Frustration («Versagung»), die bei Freud im Zentrum stehen.

Fromm verfolgt die Beziehungsnatur des Menschen sowohl in historischer als auch in ontogenetischer Hinsicht. «Der Prozess der immer stärkeren Loslösung des Individuums von seinen ursprünglichen Bindungen, den wir als «Individuation» bezeichnen können, scheint in den Jahrhunderten zwischen der Reformation und der Gegenwart seinen Höhepunkt erreicht zu haben. In der Lebensgeschichte des einzelnen begegnen wir dem gleichen Prozess» (Fromm 1983, S. 28). Tatsächlich erscheint der Prozess des Aufwachsens mit Blick auf die Ontogenese aus entwicklungspsychologischer Perspektive vor allem als Vorgang der Loslösung und Trennung.

Paradigmatisch für eine Reihe von Trennungen ist die Geburt. «Der verhältnismässig plötzliche Übergang vom Fötus zur menschlichen Existenz und das Durchschneiden der Nabelschnur ist ein Zeichen dafür, dass das Kind vom Mutterleib unabhängig geworden ist. Aber diese Unabhängigkeit ist nur in dem Sinne wirklich eingetreten, als beide Körper jetzt voneinander getrennt sind. In Bezug auf seine Körperfunktionen bleibt das Kleinkind noch ein Teil der Mutter. Es wird von ihr gefüttert, getragen und sein Leben hängt von ihrer Fürsorge ab. Langsam nur gelangt das Kind dazu, die Mutter und Gegenstände als von ihm getrennte Grössen zu erkennen» (Fromm 1983, S. 29). Der physischen Geburt, so scheint uns Fromm sagen zu wollen, folgt eine psychische Geburt¹⁴.

Die Geburt steht stellvertretend für weitere Individuationsschritte in der menschlichen Entwicklung. Auch in der Adoleszenz stellt die Loslösung von den Eltern eine wichtige Aufgabe dar, die mit Erfahrungen von Distanzierung und Trennung verbunden ist (vgl. Abschnitt 2.2). Die psychosoziale Notwendigkeit, eine Ich-Identität auszubilden und sich als unverwechselbares Individuum auszuweisen (vgl. Erikson 1981), fokussiert das Jugendalter als Zeit der Abgrenzung und Separierung. Die menschliche Entwicklung gleicht einem Prozess, der stetig von etwas *wegführt*. Selbständigkeit und Autonomie werden als Befreiung dargestellt, wobei Freiheit als «negative Freiheit» verstanden wird, d.h. als «Freiheit von

¹⁴ Ob Fromm diesen Ausdruck je verwendet hat, ist mir nicht bekannt. Er findet sich jedoch andernorts, zum Beispiel bei Margaret Mahler, Fred Pine und Anni Bergman (1980). Aber bereits Jean-Jacques Rousseau (1971) sprach davon, dass wir «sozusagen zweimal geboren (werden)» (S. 210).

etwas» und nicht als «Freiheit *zu* etwas» (vgl. Berlin 1969; Taylor 1985). Viele entwicklungspsychologische Theorien folgen dieser Logik. Die Entwicklung des Individuums folgt einer sukzessiv voranschreitenden Separierung und Distanzierung. Menschliche Reife erscheint als Überwindung von Bindungen und Beziehungen.

Doch ist dies richtig gesehen? Wie Fromm betont, gehört die negative Freiheit durchaus zur menschlichen Entwicklung. «Genau wie ein Kind physisch niemals in den Mutterleib zurückkehren kann, so kann es auch psychisch den Individuationsprozess niemals wieder rückgängig machen» (Fromm 1983, S. 33). Wenn wir den Akzent jedoch allein auf die negative Freiheit legen, wenn wir m.a.W. nur darauf schauen, *wovon* sich das Kind emanzipiert, machen wir uns zu Komplizen eines falschen Verständnisses von menschlicher Autonomie. Die «Freiheit von etwas» – die *negative* Freiheit – bedarf der Ergänzung durch die «Freiheit zu etwas» – die *positive* Freiheit (vgl. ebd., S. 35).

Was aber heisst «positive Freiheit»? Für Fromm liegt die positive Freiheit in neuen Beziehungen, die eine neue Zuwendung zur Welt – zu den Menschen, zur Natur und zu sich selbst (vgl. Fromm 1983, S. 223) – ermöglichen. Die Bindungen der Kindheit werden nicht überwunden, sondern weichen einer neuen Qualität der Verbundenheit. Damit lässt sich die menschliche Entwicklung anders verstehen, nämlich nicht als einlinige Bewegung weg von sozialen Beziehungen, sondern als dialektisches Wechselspiel von Tendenzen der Trennung und Verbindung.

6.2 Dualität der menschlichen Existenz

Wie wir gesehen haben, beinhaltet die Norm der Reziprozität keine absolute Autonomie, sondern bringt die Relativität der menschlichen Existenz zum Ausdruck (vgl. Abschnitt 5). Dies ganz im Sinne der von Fromm betonten Relationalität der menschlichen Lebensform. Die beiden Fäden unserer Argumentation lassen sich damit verzwirren. Wie die Reziprozität eine *konstante* Anforderung sozialer Interaktionen darstellt, ist die menschliche Entwicklung *unauflöslich* in Beziehungen eingebunden. Insofern können der Prozess des Aufwachsens und der Gewinn von Autonomie nicht losgelöst von den sozialen Beziehungen gedacht werden, in denen Menschen stehen. Die Autonomie als Ziel von Entwicklungs- und Bildungsprozessen muss ergänzt werden durch das, was der Psychoanalytiker William Fairbairn (1952) «reife Abhängigkeit» genannt hat. Auch das Gegensatzpaar, mit dem David Bakan (1966) die *conditio humana* zu fassen versucht, kann illustrieren, was gemeint ist: *agency and communion*.

Bakan (1966) postuliert eine Dualität der menschlichen Existenz, basierend auf einem Streben nach *Tätigsein* (agency) und einem Streben nach *Zugehörigkeit* (communion).¹⁵ Menschen wollen sowohl Unabhängigkeit und Autonomie erlangen als auch Zugehörigkeit und Bindung erleben. Ähnlich geht Alan Sroufe (1979) von einer motivationalen Dualität aus, nämlich einem Bedürfnis nach Sicherheit und einem Interesse an Neuem. Der Mensch strebt nach Vertrautheit und wird fasziniert von Unvertrautem.¹⁶ Wenn wir annehmen, dass diese beiden Tendenzen *grosso modo* gleichzeitig wirken, dann wird aus der Dualität eine Dialektik. Für eine Theorie der menschlichen Entwicklung ergibt sich die Forderung, dieser Dialektik gerecht zu werden.¹⁷

Offen ist allerdings, wie die beiden Tendenzen in einer Entwicklungstheorie zu integrieren sind. Auf der einen Seite steht das Modell von Robert Kegan (1982), der eine Dialektik von Differenzierung und Integrierung im Rahmen einer *spiralförmigen* Entwicklung postuliert. Jeder Entwicklungsschritt in eine Richtung löst die Tendenz nach einem Entwicklungsschritt in die andere Richtung aus. Dabei unterscheidet Kegan fünf Entwicklungsstufen, die entsprechend der Dominanz von Differenzierung

¹⁵ Bakan (1966) erläutert die beiden Begriffe wie folgt: «I have adopted the terms <agency> and <communion> to characterize two fundamental modalities in the existence of living forms, agency for the existence of an organism as an individual, and communion for the participation of the individual in some larger organism of which the individual is a part. Agency manifests itself in self-protection, self-assertion, and self-expansion; communion manifests itself in the sense of being at one with other organisms. Agency manifests itself in the formation of separations; communion in the lack of separations. Agency manifests itself in isolation, alienation, and aloneness; communion in contact, openness, and union. Agency manifests itself in the urge to master; communion in noncontractual cooperation. Agency manifests itself in the repression of thought, feeling, and impulse; communion in the lack and removal of repression. One of the fundamental points which I attempt to make is that the very split of agency from communion, which is a separation, arises from the agency feature itself; and that it represses the communion from which it has separated itself» (S. 14f.).

¹⁶ Michael Balint (1972) hat dieser zweiten Tendenz, die er mit Begriffen wie Angstlust und Nervenkitzel (*thrill*) umschreibt, eine interessante Studie gewidmet.

¹⁷ Ergänzen liesse sich, dass die Bedürfnisse nach Autonomie bzw. Selbstbestimmung und Zugehörigkeit bzw. sozialer Einbindung (social relatedness) auch in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Edward Deci und Richard Ryan (1985) im Zentrum stehen, auch wenn sie durch ein drittes Bedürfnis (Bedürfnis nach Wirksamkeit) ergänzt werden. Bei Ryan (1991) heisst es ausdrücklich: «Relatedness and autonomy are not ... necessarily in opposition, although the dynamics of our culture make them so» (S. 211). Es spricht grundsätzlich nichts dagegen, das Bedürfnis nach Wirksamkeit dem Autonomiebedürfnis zu subsumieren, umso mehr als sich Deci und Ryan dabei auf den Kompetenzbegriff von Robert White (1959) berufen.

und Integrierung aufeinander folgen (vgl. ebd., S. 109, Figure 4). Ähnlich argumentieren Kathleen White, Joseph Speisman und Daryl Costos (1983): «We see the tension between being separate and being together, between individuation and connectedness, between agency and communion as a life-time tension, where first one pole, then the other can predominate» (S. 64). Eine indirekte Bestätigung für diese Konzeption geben die Untersuchungen von Alan Sroufe, die zeigen, dass eine sichere frühkindliche Mutter-Kind-Bindung spätere Autonomie des Kindes vorhersagen kann (vgl. Sroufe 1979; Waters, Wippman & Sroufe 1979).

Auf der anderen Seite steht der Vorschlag von Carol Franz und Kathleen White, die – ausgehend von Erik Erikson – eine *Doppelhelix* postulieren, die eine Verbindung beider Tendenzen auf *allen* Entwicklungsstufen unterstellt (vgl. Franz & White 1985; White, Speisman, Costos & Smith 1987). Dementsprechend unterscheiden sie zwischen einem «Individuation Pathway» und einem «Attachment Pathway». Beide Entwicklungspfade führen über den gesamten Lebenslauf eines Menschen. Ähnlich sehen es Aureet Bar-Yam Hassan und Miriam Bar-Yam (1987), die betonen, die Strebungen nach *agency* und *communion* seien «in constant tension throughout the life cycle and are manifested simultaneously at each stage of development. ... in order for a theory to present a complete understanding of development, it must account for the continuous, simultaneous importance of both relationships and individuation at every point in the life cycle. ... There is no agency development without a corresponding development in communion, there is no individuation without a context of relationships» (S. 103, 109). Daraus ergibt sich für die Autorinnen: «Therefore, a comprehensive model of human development must include both agency and communion pathways» (ebd., S. 126). Das schliesst nicht aus, dass zwischen den beiden Pfaden enge Beziehungen bestehen: «... agency and communion developments interact dialectically, each giving rise to and facilitating the emergence of the other» (ebd., S. 113).

7. Pädagogische Psychologie des Jugendalters

Wenn wir nun auf die Frage nach der Zuständigkeit der Pädagogik für das Jugendalter zurückkommen, dann ermöglichen uns die vorausgehenden Überlegungen, die Adoleszenz in ein Entwicklungsmodell einzuordnen, das nicht auf die Phase der Kindheit beschränkt ist, sondern den menschlichen Lebenslauf insgesamt umfasst, wobei als *Movens* der Entwicklung eine anhaltende Dialektik von Trennung und Verbindung angenommen wird.

Da das Jugendalter psychologisch vorwiegend in Begriffen von Trennung («Individuierung») und Separierung («Ablösung») beschrieben wird, entsteht allein schon terminologisch ein Gegensatz zu Verbindung und Integration. Konflikte in den Generationenbeziehungen scheinen unvermeidlich zu sein. Auch der Akzent auf die Identitätsbildung betont den Prozess der Abgrenzung und schafft insgeheim einen Widerspruch zu Tendenzen nach Vereinigung und Bindung. So gewinnt die Adoleszenz den Charakter einer «negativen» Entwicklungsphase – bestimmt von Krisen, Konflikten, Risikoverhalten, Gewalt, Delinquenz, Drogenkonsum etc.

7.1 Konflikte sind charakteristisch für das Jugendalter

Diese negative Charakterisierung scheint allerdings eher auf die späte als auf die frühe Adoleszenz zuzutreffen. In der frühen Adoleszenz zeigen sich starke Tendenzen nach Beziehungen, gleichsam als Vorbereitung auf die Zeit der Identitätsfindung (vgl. Bar-Yam Hassan & Bar-Yam 1987, S. 113f.; Kegan 1985). Enge gegenseitige Beziehungen, wie sie insbesondere in Freundschaften möglich sind, schaffen die Basis, um den Schritt in die Individualität zu wagen (vgl. Youniss 1980, 1982). Kegan (1985) nennt den Konflikt der frühadoleszenten Entwicklungsphase daher «affiliation vs. abandonment», Bar-Yam Hassan und Bar-Yam (1987) «affiliation vs. exclusion». Das Gefühl, ausgeschlossen zu sein, kann die weitere Entwicklung eines Jugendlichen stark beeinträchtigen (vgl. Abschnitt 7.2). Präadoleszente scheinen nicht zuletzt deshalb bereit zu sein, sich einem rigiden Gruppenzwang zu unterwerfen, weil sie sich dadurch den Support erhoffen, den sie benötigen, um zu einer unverwechselbaren Identität zu finden. Der Familie kann dabei durchaus eine wichtige Funktion zukommen. Willard Hartup (1989) vermutet, dass sichere familiäre Beziehungen die Kompetenz von Jugendlichen stärken, ausserfamiliäre Peer-Beziehungen einzugehen.

Allerdings scheint es Eltern leichter zu fallen, angemessen auf ihre Kinder zu reagieren, wenn diese noch in der Kindheit sind, als wenn sie das Jugendalter erreicht haben. Wie Anna Freud (1960) bemerkt, sind es in der Regel eher die Eltern, die Rat und Hilfe benötigen, als die pubertierenden Jugendlichen, denn «es gibt wenige Situationen, die schwerer zu ertragen sind als das Zusammenleben mit heranwachsenden Kindern, die nur ein einziges Ziel herbeisehnen: sich von den Eltern zu befreien» (S. 22). Man kann annehmen, dass für das Elternverhalten während der Kindheit eine evolutionsbiologische Grundlage besteht, nicht aber während der Adoleszenz, da diese historisch gesehen eine vergleichsweise junge Erscheinung darstellt und in erster Linie gesellschaftlich bedingt ist (vgl. Abschnitt 2.1). Meine Vermutung ist daher, dass die natürliche Passung zwi-

schen Entwicklung und Erziehung im Jugendalter aufbricht, Eltern die Zone der nächsten Entwicklung ihres Nachwuchses nicht mehr adäquat zu erkennen vermögen und das familiäre Beziehungsgefüge dadurch in Schiefelage gerät. Erst unter diesen Bedingungen ist mit einem Generationenkonflikt zu rechnen.

Das Bild des Jugendalters als Zeit des «Sturm und Drangs» verdankt sich wesentlich der psychoanalytischen Auffassung, dass – entsprechend dem Konzept des «*zweizeitigen Ansatzes* der Sexualentwicklung beim Menschen» (Freud 1982a, S. 137) – in der Adoleszenz eine Rekapitulation der ödipalen Konstellation stattfindet (vgl. Erdheim 1984, S. 273ff.; Freud 1980, S. 113ff.). Damit wird der Generationenkonflikt auf eine biologische Basis gestellt, denn Sigmund Freud hielt die Phasen der psychosexuellen Entwicklung für naturbedingt. Genauso ist Erik Erikson von einem epigenetischen Prinzip ausgegangen, das die psychosoziale Entwicklung analog zur intrauterinen Entwicklung steuert (vgl. Abschnitt 3.1). Unter dem Einfluss sozialwissenschaftlicher Studien hat das Bild des Jugendalters als turbulenter Lebensphase jedoch eine deutliche Korrektur erfahren, da die empirische Jugendforschung kaum aufgewühlte Seelen und nur wenig Generationenkonflikte aufzuspüren vermochte (vgl. z.B. Allerbeck & Hogag 1985; Coleman 1980; Offer, Ostrov & Howard 1981).

Trotzdem ist das Verständnis des Jugendalters als stressvoller Entwicklungsphase nicht verblasst. Zu offensichtlich sind die Beispiele konfliktgeladener und problembelasteter Entwicklungsverläufe bei Jugendlichen und zu deutlich die Zeichen von Generationenkonflikten, als dass die Vorstellung des Jugendalters als einer schwierigen Lebensphase gänzlich ins Reich der Mythologie verbannt werden könnte. Nur schon die Tatsache, dass Eltern ihre Zufriedenheit vor und nach der Pubertät ihrer Kinder als höher beurteilen als während dieser Zeit (vgl. Burr 1970; Hoffman & Manis 1978), spricht eine deutliche Sprache. Raymond Montemayor (1983, S. 97) vermutet, dass die Zahl von Jugendlichen mit schwerwiegenden Konflikten mit ihren Eltern bei 15 bis 20 Prozent liegt und sieht darin eine konservative Schätzung. Es ist anzunehmen, dass ernsthafte Konflikte Flucht- und Abwehrmechanismen auslösen und dadurch entwicklungs-hemmend wirken (vgl. Abschnitt 7.2).

In Rechnung zu stellen ist des Weiteren, dass die sozialwissenschaftliche Jugendforschung im Allgemeinen auf Surveys beruht, die naturgemäss kaum geeignet sind, um psychologische «Tiefen» auszuloten. Charakteristisch für das Jugendalter ist aber die Entdeckung und Konstituierung der seelischen Innerlichkeit – die «Eroberung der Innenwelt» bildet gemäss Heinz Rempelin (1958) den «Hauptinhalt des Jugendalters» (S. 549). Der

Tiefendimension der menschlichen Existenz müsste daher weit mehr Beachtung geschenkt werden als dies in der Jugendforschung in der Regel der Fall ist.

Damit soll nicht gesagt werden, dass die «Sturm-und-Drang»-Theorie des Jugendalters richtig ist. Jedoch hat eine Theorie des Jugendalters die Veränderungen in Rechnung zu stellen, die mit dem Erwachsenwerden verbunden sind und vom Jugendlichen bewältigt werden müssen. Erst die Art und Weise, wie sich der Jugendliche mit den Ansprüchen aus seiner körperlichen und seelischen Innen- sowie der sozialen Aussenwelt auseinandersetzt, entscheidet darüber, ob ihm der Übergang ins Erwachsenenleben gelingt oder misslingt.

Dabei ist ein moderates Mass an Konflikten nicht nur charakteristisch, sondern geradezu notwendig für Entwicklungsprozesse.¹⁸ Ohne die Erfahrung von Diskrepanzen, Spannungen, Ungleichgewichten, Krisen oder eben: Konflikten kommt Entwicklung nicht zustande (vgl. Count 1967; Peskin 1967; Ulich 1987). Die Funktion von Konflikten ist positiv, wenn die Konflikte im Rahmen von Vertrauensbeziehungen auftreten (vgl. Cooper 1988, S. 183), sie ist negativ, wenn persönliche Krisen in einem aggressiven Klima bewältigt werden müssen. Pädagogisch negativ zu beurteilen sind daher nicht Konflikte *per se*, sondern Konflikte, zu deren konstruktiver Bewältigung die personalen und sozialen Ressourcen des Individuums nicht ausreichen.

Wenn Konflikte eher die späte als die frühe Adoleszenz betreffen, dann ist die frühe Adoleszenz trotzdem nicht frei von Konflikten. Montemayor (1983) hält fest: «Taken together, the results obtained from studies of conflict with parents at the start, during, and after adolescence indicate that conflict and age are related in an inverted U-shaped function; conflict increases during early adolescence, is reasonably stable during middle adolescence, and declines when the adolescent moves away from home» (S. 89). Dabei betreffen die Konflikte in der frühen Adoleszenz vorwiegend alltägliche Angelegenheiten wie nächtliches Ausgehen, Hausaltspflichten, Schularbeiten, Freundschaften, Streit mit Geschwistern, persönliche Hygiene etc., jedoch kaum Fragen weltanschaulicher oder ideologischer Natur wie Sexualität, Religion oder Politik (vgl. ebd., S. 93ff. und Tab. 1). Daran scheint sich über die Zeit hinweg wenig geändert zu haben: «Adolescents today apparently have the same kinds of disagreement

¹⁸ Wobei an dieser Stelle weniger an formale (kognitive) Konflikte im Sinne von Piaget und Kohlberg als an inhaltliche Differenzen im Sinne von «Meinungsverschiedenheiten» zu denken ist.

with their parents that their parents had when they, themselves, were adolescents» (ebd., S. 92).

Meinungsverschiedenheiten bei Alltagsproblemen sind vermutlich nicht disruptiv für die Beziehung von Eltern und Jugendlichen, jedenfalls solange nicht, wie beide Seiten mit den Differenzen umgehen können und ihr Ausmass unter Kontrolle gehalten werden kann. Entgleitet der Konflikt jedoch den Beteiligten, so dürfte er schnell eskalieren und «weltanschauliche» Bereiche miterfassen.

7.2 Gelingende und scheiternde Entwicklung

Die Entwicklung im Jugendalter kann auch deshalb fehlverlaufen, weil Eltern ihre adoleszenten Kinder zu früh in die Autonomie entlassen wollen oder ihnen zu viel Autonomie abfordern. Angesichts der Dualität der menschlichen Existenz und der Dialektik der menschlichen Entwicklung (vgl. Abschnitt 6.2) ist Autonomie keineswegs nur mit positiven Erwartungen verbunden. Ich nehme an, dass Jugendliche, die von ihren Eltern zur Autonomie gezwungen werden, ihr Bedürfnis nach Verbundenheit kompensatorisch ausleben, z.B. in Phantasien oder in körperbezogenem Verhalten. Die Zumutung der Autonomie wird als Ablehnung empfunden und löst Gefühle der Vereinsamung und Verlassenheit aus. Die in Aussicht gestellte Freiheit kann nicht positiv gewertet werden und wird – in Anlehnung an einen Buchtitel von Fromm durch «Flucht vor der Freiheit» (Fromm 1983) abgewehrt.¹⁹

Fromm, auf den wir uns nochmals beziehen wollen²⁰, unterscheidet – grob gesehen – eine Abfolge von drei Schritten: (1) Zunächst besteht eine harmonische Einheit wie in der vorgeburtlichen Symbiose von Fötus und Uterus. Dabei überwiegen Gefühle der Geborgenheit und Sicherheit.²¹ (2) Bedingt durch die voranschreitende Entwicklung verändert sich die Situation und überkommene Bindungen werden aufgelöst. Der Mensch wird von einer Ordnung befreit, die ihn zwar beschützte, aber auch fremdbe-

¹⁹ Die deutsche Übersetzung des Buchtitels als *Furcht vor der Freiheit* (Fromm 1983) ist irreführend, ja falsch, heisst es doch im amerikanischen Original *Escape from Freedom*. «Mechanisms of escape» wird dann allerdings korrekt mit «Fluchtmechanismen» übersetzt.

²⁰ Die Ausführungen zu Fromm sind illustrierend gemeint. Weiterführende Arbeiten liegen von Haan (1977), Swanson (1988) und Vaillant (1977) vor.

²¹ Bei Sigmund Freud steht dafür der Zustand des primären Narzissmus, charakterisiert durch ein *ozeanisches Gefühl* – ein Ausdruck, den Freud von Romain Rolland (der bei diesem auf die Religion bezogen ist) übernommen hat (vgl. Freud 1982b, S. 197; Herzog 1983).

stimmt. Die Freiheit, die er gewinnt, ist negative Freiheit. (3) Nun gibt es im Prinzip zwei Möglichkeiten. Entweder wird die Freiheit vom Negativen ins Positive gewendet und der Entwicklungsschritt gelingt. Oder es bleibt bei der negativen Freiheit, deren Belastungen durch Fluchtmechanismen ausgewichen wird.²²

Im positiven Fall geht das Individuum neue Beziehungen ein, die von Liebe und produktiver Arbeit geprägt sind, im negativen Fall verleugnet es sein menschliches Potential. «Der Mensch hat die Möglichkeit, spontan in Liebe und Arbeit mit der Welt in Beziehung zu treten und auf diese Weise seinen emotionalen, sinnlichen und intellektuellen Fähigkeiten einen echten Ausdruck zu verleihen. Auf diese Weise kann er mit seinen Mitmenschen, mit der Natur und mit sich selbst wieder eins werden, ohne die Unabhängigkeit und Integrität seines individuellen Selbst aufzugeben. Der andere Weg, der ihm offensteht, ist zu regredieren, seine Freiheit aufzugeben und den Versuch zu machen, seine Einsamkeit dadurch zu überwinden, dass er die Kluft, die sich zwischen seinem Selbst und der Welt aufgetan hat, beseitigt. Dieser zweite Weg kann niemals zu einer solchen Einheit mit der Welt führen, wie sie war, bevor der Mensch zum <Individuum> wurde, denn seine Lostrennung lässt sich nicht rückgängig machen» (Fromm 1983, S. 124f.).

Da die negative Freiheit aufgrund ihrer Absolutheit belastend ist und Gefühle der Isolation und Ohnmacht sowie Selbstzweifel auslöst, die Isolation zudem dasjenige ist, «was der Mensch am meisten fürchtet» (Fromm 1983, S. 25), muss sie durch Fluchtmechanismen abgewehrt bzw. kompensiert werden. Dabei lassen sich vier Varianten unterscheiden.

(1) Die negativen Gefühle werden durch ekstatische oder orgiastische Praktiken wie Trance, Promiskuität, Drogen, Alkohol etc. ausgeschaltet. In der Ekstase verschwindet die Umwelt als Gegenüber und damit auch das Gefühl, von ihr getrennt zu sein. Es macht den Anschein, als würde der Mensch nach einem orgiastischen Erlebnis eine Zeitlang weniger unter dem Gefühl des Getrenntseins leiden. «Langsam wächst dann jedoch die Spannung der Angst wieder, so dass sie durch eine Wiederholung des Rituals vermindert werden muss» (Fromm 1956, S. 28). Werden solche Praktiken in nicht-orgiastischen Kulturen verwendet, lösen sie Schuldgefühle aus. «Während sie [die Individuen, W.H.] versuchen, ihrer Getrenntheit durch die Flucht in den Alkohol oder zu bestimmten Drogen zu entgehen, verspüren sie nach dem orgiastischen Erlebnis ihre Abgesondert-

²² Der Begriff der Fluchtmechanismen scheint in Analogie zu demjenigen der Abwehrmechanismen gewählt worden zu sein (vgl. Freud 1980).

heit nur noch stärker und werden so getrieben, es mit zunehmender Häufigkeit und Intensität zu wiederholen» (ebd.).

(2) Die genau entgegengesetzte Möglichkeit, das negative Gefühl des Getrenntseins zu überwinden, ist die Vernichtung der eigenen Individualität. Man löst sich auf in einer Gruppenidentität und macht sich konform mit den Anderen. Der Einzelne hört auf, er selbst zu sein, «gleicht sich völlig dem Persönlichkeitsmodell an, das ihm seine Kultur anbietet, und wird ... genau wie alle anderen und so, wie die anderen es von ihm erwarten» (Fromm 1983, S. 162). «Wenn ich genauso bin wie alle anderen, wenn ich weder Gefühle noch Gedanken habe, die mich von ihnen unterscheiden, wenn ich in Bräuchen, Kleidung, Vorstellungen mit dem Vorbild der Gruppe übereinstimme, bin ich gerettet, gerettet vor dem entsetzlichen Erlebnis der Einsamkeit» (Fromm 1956, S. 29f.).

Die Nicht-Übereinstimmung mit den Anderen löst existentielle Angst und Gefühle der Ausgeschlossenheit aus, wenn ihr nicht durch ein starkes Ich begegnet werden kann. Sie macht dem Individuum bewusst, dass zwischen ihm und seiner Umwelt eine Trennlinie besteht, die zu überwinden es nicht gelernt hat. Die empfundene Angst des Andersseins wird abgewehrt, indem man sich maximal den Erwartungen der Anderen anpasst. Das Bestreben, nicht anders sein zu wollen und konform zu gehen, wird verständlich auf dem Hintergrund des Verlangens, nicht einsam und isoliert zu sein.

(3) Eine weitere Möglichkeit, sich der belastenden Gefühle der Vereinsamung zu entledigen, liegt in der symbiotischen Vereinigung mit Anderen, sei es aktiv oder passiv, um an deren Autorität zu partizipieren. «Die *passive* Form der symbiotischen Vereinigung ist die Unterwerfung oder – wenn wir die klinische Bezeichnung verwenden – der *Masochismus*. Der masochistische Mensch entrinnt dem unerträglichen Gefühl der Isolation und Getrenntheit, indem er sich selbst zu einem Teil, zu einem Glied einer anderen Person macht, die ihn führt, leitet und beschützt, die sozusagen sein Leben ist und ohne die er gar nicht leben könnte» (Fromm 1956, S. 36). Der Betroffene macht sich zum Instrument des Anderen und glaubt, sich des Problems entledigt zu haben, sich in seiner Autonomie positiv bestimmen zu müssen.

Die *aktive* Form der symbiotischen Vereinigung beruht auf der Beherrschung eines anderen Menschen und entspricht in psychopathologischer Hinsicht dem *Sadismus*. «Der Sadist möchte seiner Einsamkeit dadurch entgehen, dass er einen anderen zu einem Teil, zu einem Glied seiner selbst macht. Er übersteigert und vergrößert sich selbst durch die Einverleibung jener anderen Person, die ihn anbetet» (Fromm 1956, S. 37).

Fromm (1983) unterscheidet drei Formen sadistischer Tendenzen: Andere von sich abhängig machen und uneingeschränkte Macht über sie ausüben, Andere ausbeuten und ausnutzen, um «sich sozusagen alles Geniessbare an ihnen einzuverleiben» (S. 127), und Andere leiden machen oder leiden sehen, indem sie verletzt, gedemütigt oder in Verlegenheit gebracht werden (vgl. ebd., S. 127f.). Die verschiedenen Formen des Sadismus «gehen auf den einen wesentlichen Impuls zurück, nämlich auf das Bestreben, einen anderen Menschen völlig in die Gewalt zu bekommen, ihn zu einem hilflosen Gegenstand des eigenen Willens zu machen, zum absoluten Herrscher über ihn, zu seinem Gott zu werden und mit ihm machen zu können, was einem gefällt» (ebd., S. 138).

(4) Nahe bei der sadistischen Flucht vor der Freiheit liegt die Destruktivität. Diese unterscheidet sich vom Sadismus insofern, als ihr Ziel nicht die Symbiose mit der anderen Person oder deren Unterwerfung, sondern deren Vernichtung ist (vgl. Fromm 1983, S. 157). Indem ich das Gegenüber zerstöre, kann ich mich meiner gefühlten Ohnmacht entziehen. «Die Zerstörung der Welt ist der letzte, verzweifelte Versuch, mich davor zu retten, von ihr zermalmt zu werden. ... Der Sadismus strebt danach, das atomisierte Individuum durch die Herrschaft über andere zu stärken; die Destruktivität erstrebt das gleiche durch die Beseitigung jeder Bedrohung von aussen» (ebd.).

Kontrastierend zu diesen Mechanismen der *Abwehr* von Freiheit, sieht Fromm in der schöpferischen Arbeit und in der Liebe die beiden konstruktiven Formen der Bewältigung einer als Bedrohung empfundenen Trennung von Ich und Welt. «In jeder schöpferischen Arbeit vereinigt sich der schöpferische Mensch mit seinem Material, das die Umwelt des Menschen darstellt. Ob der Tischler einen Tisch arbeitet oder der Goldschmied ein Schmuckstück, ob der Bauer sein Getreidefeld bestellt oder der Maler ein Bild malt – in jeder schöpferischen Arbeit werden Arbeiter und Gegenstand eins, vereinigt sich der Mensch mit der Welt im Prozess des Schaffens» (Fromm 1956, S. 34). Das gilt aber nur, wenn es sich um produktive, d.h. selbständig geplante und selber gestaltete Arbeit handelt, nicht wenn die Arbeit fremdbestimmt ist.

Die «eigentliche und totale Antwort» (Fromm 1956, S. 35) auf das Problem der Trennungserfahrung liegt für Fromm «in der zwischenmenschlichen Vereinigung, in der Vereinigung mit einem anderen Menschen, in der *Liebe*» (ebd.). Auch bei der Liebe spielen das Eins-Werden und die Harmonie eine bedeutende Rolle, allerdings unter Wahrung der Integrität und Unabhängigkeit der anderen Person. Im Unterschied zur symbiotischen Vereinigung «ist die reife Liebe Eins-Sein unter der Bedingung,

die eigene Integrität und Unabhängigkeit zu bewahren, und damit auch die eigene Individualität. Die Liebe des Menschen ist eine aktive Kraft, die die Mauern durchbricht, durch die der Mensch von seinen Mitmenschen getrennt ist, und die ihn mit den anderen vereint. Die Liebe lässt ihn das Gefühl von Isolation und Getrenntheit überwinden, erlaubt ihm aber, sich selbst treu zu bleiben und seine Integrität, sein So-Sein zu bewahren. In der Liebe ereignet sich das Paradox, dass zwei Wesen eins werden und doch zwei bleiben» (ebd., S. 38 – Hervorhebungen weggelassen). Liebe beruht auf einer Haltung des Gebens, weshalb derjenige, der nicht geben kann, zu wahrer Liebe nicht fähig ist. «Wenn ich den anderen liebe, fühle ich mich eins mit ihm, und zwar so, *wie er ist*, nicht so, wie er sein sollte, damit ich ihn als Objekt verwenden könnte» (ebd., S. 46).

Darin liegen aber auch die Grenzen der Liebe, denn Liebe beinhaltet keine Verpflichtung zur Gegenseitigkeit. Sie muss spontan sein, und zwar auf beiden Seiten, sonst handelt es sich nicht um wahre Liebe. Auch wenn eine erwiesene Liebe erwidert wird, beruht der Mechanismus, der dabei ins Spiel kommt, nicht auf der Norm der Reziprozität, die eine *Verpflichtung* beinhaltet, nämlich Erhaltenes in angemessener Weise abzugleichen. Eine Liebesbezeugung zu erwidern, kann nicht eingeklagt werden, weil Liebe keine Pflicht darstellt. Wäre es anders, würde es sich nicht um echte Liebe handeln. Deshalb ist der erste Schritt in einer Liebesbeziehung so delikats, denn der Liebende möchte, dass seine Liebe erwidert wird, ohne dass er etwas in Händen hätte, dass dies tatsächlich geschieht. Mehr als hoffen, dass die ersehnte Reaktion genauso spontan erfolgt wie seine Liebesbezeugung, kann er nicht (vgl. Luhmann 1982).

Die Liebe ist daher nur beschränkt in der Lage, soziale Beziehungen zu schaffen, geschweige denn über längere Zeit zu stabilisieren. Liebe ist zweifellos mehr als wohlwollende Zuwendung oder Wohltätigkeit, systematisch gesehen gehört sie aber zu den moralischen Prinzipien, die nicht wie die Norm der Reziprozität und das Prinzip der Gerechtigkeit über eine Pflichtethik begründet werden können. Aufgrund ihrer emotionalen Grundlage lässt sie eine Letztbegründung nicht zu. Wie in der Ethik *zwei* moralische Prinzipien unterschieden werden müssen, das Wohlwollen auf der einen Seite und die Gerechtigkeit auf der anderen Seite (vgl. Frankena 1972, S. 70f.), sind auch für die menschliche Entwicklung *zwei* Grundtendenzen zu veranschlagen (vgl. Abschnitt 6).²³

²³ Frankena (1972) ordnet die Liebe dem Prinzip des Wohlwollens zu, das der Ergänzung durch das Prinzip der Gerechtigkeit bedarf, räumt aber zugleich ein, dass der

Fromm mag Recht haben mit der Akzentuierung des Menschen als Beziehungswesen. Beziehungen dürfen aber nicht mit Konsens, Harmonie und Konfliktfreiheit gleichgesetzt werden. Wenn negative Freiheit heisst, von Anderen in dem, wozu man fähig ist und was man tut, nicht behindert zu werden (vgl. Berlin 1969), dann ist dies kein «negatives» Konzept, sondern gehört zum Verständnis von Autonomie und Freiheit dazu. Wie Isaiah Berlin zu Recht bemerkt, müssen wir uns einen Bereich persönlicher Freiheit bewahren, wenn wir uns nicht selbst erniedrigen oder verleugnen wollen (vgl. ebd., S. 126). Beziehungen, die diesem Anspruch nicht genügen, können keinen Bestand haben.²⁴

Der Sinn des Prinzips der Gerechtigkeit liegt genau darin, dem Einzelnen zu seinem Recht zu verhelfen, das er verliert, wenn sein Leben durch Andere ungebührlich eingeschränkt wird oder wenn von ihm erwartet werden, dass er sich in bedingungsloser Liebe Anderen hingibt. Positive Freiheit, die darin besteht, dass der Einzelne über sein Leben selber bestimmen kann, ist nur möglich, wenn so viel negative Freiheit zugestanden wird, dass Selbstbestimmung tatsächlich realisiert werden kann.

Das heisst nicht, dass die beiden Verständnisse von Freiheit problemlos miteinander versöhnt werden können. Das Movens der menschlichen Entwicklung könnte in moralischer Hinsicht genau darin liegen, dass die beiden Konzepte in ständiger Disbalance stehen und analog zur Dialektik des Strebens nach Verbindung und Trennung ihre Wirksamkeit ein Leben lang entfalten. Vielleicht war es genau dies, was David Bakan (1966) vor Augen hatte, als er sein Buch über die Dualität der menschlichen Existenz mit dem Satz beschloss: «The proper way of dying is from fatigue after a life of trying to mitigate agency with communion» (S. 236).

8. Schlussbemerkung

Wenn wir zum Schluss nochmals auf Bernfeld (1976) zurückkommen, der mit seiner Äusserung, Erziehung setze Kindheit in einer Erwachsenenengesellschaft voraus, die vorausgehenden Überlegungen zur Zuständigkeit der Pädagogik für das Jugendalter wenn nicht veranlasst,

Sinn des Liebesgebots «in einem gewissen Sinn ... der gesamten Moral zugrunde (liegt)» (S. 74).

²⁴ Es ist allerdings nicht leicht, Berlins (1969) Begrifflichkeit psychologisch zu deuten, da sie an politischen Themen entwickelt wird.

so zumindest angeregt hat, dann gilt es nachzutragen, dass Bernfeld auch eine zweite, weiter gefasste Bestimmung des Erziehungsbegriffs hinterlassen hat. Die Erziehung wird dabei nicht an die Kindheit, sondern an die menschliche Entwicklung gebunden. «Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache» (ebd., S. 51). Wenn wir Entwicklung so verstehen, wie wir dies im Vorausgehenden skizzenhaft getan haben, dann könnten wir uns dieser Formulierung anschliessen, denn das Jugendalter würde durchaus *auch* unter einen so verstandene Entwicklungsbegriff fallen. Ob Bernfeld dem zugestimmt hätte, ist allerdings fraglich, denn die Entwicklung hielt er für eine «Naturtatsache» (S. 49), während wir deutlich gemacht haben, dass ein pädagogisches Verständnis von Entwicklung über das Konzept eines blossen Entfaltungsprozesses hinausgehen muss. Nur so lässt sich das Jugendalter der Zuständigkeit der Pädagogik zuweisen.

Literaturverzeichnis

- Allerbeck, Klaus & Wendy Hoag (1985). *Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven*. München: Piper.
- Arendt, Hannah (1958). *Die Krise in der Erziehung*. Bremen: Angelsachsen-Verlag.
- Bakan, David (1966). *The Duality of Human Existence. An Essay on Psychology and Religion*. Chicago: Rand McNally.
- Balint, Michael (1972). *Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre*. Reinbek: Rowohlt.
- Bar-Yam Hassan, Aureet & Miriam Bar-Yam (1987). Interpersonal Development across the Life Span: Communion and Its Interaction with Agency in Psychosocial Development. In John A. Meacham (Ed.), *Interpersonal Relations: Family, Peers, Friends* (Contributions to Human Development, vol. 18; S. 102–128). Basel: Karger,
- Bateson, Gregory (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Baumrind, Diana (1980). The Principle of Reciprocity. Development of Prosocial Behavior in Children. *Educational Perspectives* (19), No. 4, S. 3-9.

- Becker, Howard (1956). *Man in Reciprocity. Introductory Lectures on Culture, Society and Personality*. New York: Praeger.
- Berg, Jan Hendrik van den (1960). *Metabletica. Über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Berlin, Isaiah (1969). *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernfeld, Siegfried (1976). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bertalanffy, Ludwig von (1990). *Das biologische Weltbild. Die Stellung des Lebens in Natur und Wissenschaft*. Wien: Böhlau (Orig. 1949).
- Blos, Peter (1973). *Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation*. Stuttgart: Klett.
- Bohnsack, Fritz (1991). Veränderte Jugend – veränderte Schule? In Fritz Bohnsack & Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.), *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?* (S. 9-55). Münster: Comenius-Institut.
- Braunmühl, Ekkehard von (1983). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim: Beltz (4. Aufl.).
- Brocher, Tobias & Dietlind Eckensberger (1970). Zur psychoanalytischen Theorie des Jugendalters. In Friedhelm Neidhardt et al., *Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters* (S. 117-149). München: Juventa.
- Bronfenbrenner, Urie (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, Jerome (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York: W.W. Norton & Company.
- Buber, Martin (1986). *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Lambert Schneider (7. Aufl.).
- Burr, Wesley R. (1970). Satisfaction with Various Aspects of Marriage Over the Life Cycle. A Random Middle Class Sample. *Journal of Marriage and the Family* (32), S. 29–37.
- Claessens, Dieter & Karin Claessens (1979). *Kapitalismus als Kultur. Entstehung und Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Coleman, John C. (1980). *The Nature of Adolescence*. London: Methuen.

Cooper, Catherine R. (1988). Commentary: The Role of Conflict in Adolescent-Parent-Relationships. In Megan R. Gunnar & W. Andrew Collins (Eds.), *Development During the Transition to Adolescence* (Minnesota Symposia on Child Development, Vol. 21; S. 181-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dahrendorf, Ralf (1971). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Opladen: Westdeutscher Verlag (10. Aufl.)

Deci, Edward L. & Richard M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Elias, Norbert (1983). *Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I*. Frankfurt: Suhrkamp.

Erdheim, Mario (1984). *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozess*. Frankfurt: Suhrkamp.

Erikson, Erik (1971). Die menschliche Stärke und der Zyklus der Generationen. In Erik Erikson., *Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse* (S. 95-140)). Frankfurt: Fischer.

Erikson, Erik H. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.

Erikson, Erik H. (1981). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel*. Frankfurt: Ullstein.

Flitner, Wilhelm (1980). *Allgemeine Pädagogik*. Frankfurt: Ullstein.

Fairbairn, William R. D. (1952). *Psychoanalytic Studies of the Personality*. London: Routledge & Kegan Paul.

Frankena, William K. (1972). *Analytische Ethik. Eine Einführung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Franz, Carol E. & Kathleen M. White (1985). Individuation and Attachment in Personality Development. Extending Erikson's Theory. *Journal of Personality* (53), S. 224-256.

Freud, Anna (1960). Probleme der Pubertät. *Psyche* (14), S. 1-24.

Freud, Anna (1980). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München: Kindler (12. Aufl.)

- Freud, Sigmund (1982a). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In Sigmund Freud, *Studienausgabe, Bd. V* (S. 37-145). Frankfurt: Fischer.
- Freud, Sigmund (1982b). Das Unbehagen in der Kultur. In Sigmund Freud, *Studienausgabe, Bd. IX* (S. 191-270). Frankfurt: Fischer.
- Fromm, Erich (1956). *Die Kunst des Liebens*. Zürich: Buchclub Ex Libris.
- Fromm, Erich (1981). Freuds Modell des Menschen und seine gesellschaftlichen Determinanten. In Erich Fromm, *Gesamtausgabe, Bd. 8: Psychoanalyse* (S. 231-251). Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Fromm, Erich (1983). *Die Furcht vor der Freiheit*. Frankfurt: Ullstein.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gouldner, Alvin W. (1980). *Reziprozität und Autonomie. Ausgewählte Aufsätze*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haan, Norma (1977). *Coping and Defending. Processes of Self-Environment Organization*. New York: Academic Press.
- Haan, Norma (1981). Adolescents and Young Adults as Producers of Their Development. In Richard M. Lerner & Nancy A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals As Producers of Their Development. A Life-Span Perspective* (S. 155-182). New York: Academic Press.
- Hall, G. Stanley (1969). *Adolescence. Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York: Arno Press (Orig. 1904).
- Hartup, Willard W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist* (44), S. 120-126.
- Havighurst, Robert J. (1953). *Human Development and Education*. New York: David McKay.
- Heidegger, Martin (1963). Die Zeit des Weltbildes. In Martin Heidegger, *Holzwege* (S. 69-104). Frankfurt: Klostermann (4. Aufl.; Orig. 1938).
- Hentig, Hartmut von (1975). Jugend. Oder: Die Unzuständigkeit der Pädagogik. In *Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium* (S. 7-41). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Hentig, Hartmut von (1985). Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung. Über das Verschwinden der Erwachsenen. *Neue Sammlung* (25), S. 475-509.

- Herzog, Walter (1983). *Die Entwicklung des narzisstischen Systems und ihre Pathologie* (Pädagogisches Bulletin Nr. 1). Zürich: Pädagogisches Institut.
- Hoffman, Lois Wladis & Jean Denby Manis (1979). The Value of Children in the United States. A New Approach to the Study of Fertility. *Journal of Marriage and the Family* (41), S. 583-596.
- Hornstein, Walter (1970). Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter. In Friedhelm Neidhardt et al., *Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters* (S. 151-201). München: Juventa.
- Kant, Immanuel (1983). Kritik der praktischen Vernunft. In *Werke in sechs Bänden, Bd. IV* (S. 103-302). Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Orig. 1788).
- Kaye, Kenneth (1982). *The Mental and Social Life of Babies. How Parents Create Persons*. Sussex: The Harvester Press.
- Kegan, Robert (1982). *The Evolving Self. Problem and Process in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Key, Ellen (1905). *Das Jahrhundert des Kindes. Studien*. Berlin: Fischer (8. Aufl.; Orig. 1900).
- Kilchsperger, Heiner (1985). *Pädagogische Verantwortung*. Bern: Haupt.
- Kohlberg, Lawrence (1971a). From Is to Ought. How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development. In Theodore Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology* (S. 151-235). New York: Academic Press.
- Kohlberg, Lawrence (1971b). Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education. In Clive M. Beck, Brian S. Crittenden & Edmund V. Sullivan (Eds.), *Moral Education. Interdisciplinary Approaches* (S. 23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, Lawrence (1984). *Essays on Moral Development, Vol. II: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, Lawrence & Rochelle Mayer (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review* (42), S. 449-496.
- Koselleck, Reinhart (1984). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Loevinger, Jane (1966). Models and Measures of Developmental Variation. *Annals of the New York Academy of Sciences* (134), S. 585-590.

- Luhmann, Niklas (1982). *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lurija, Aleksandr R. (1976). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mahler, Margaret, Fred Pine & Anni Bergman (1980). *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation*. Frankfurt: Fischer.
- Mauss, Marcel (1978). Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. In Marcel Mauss, *Soziologie und Anthropologie, Bd. II* (S. 9-144). Frankfurt: Ullstein.
- Mead, Margaret (1970). *Culture and Commitment. A Study of the Generation Gap*. New York: The Natural History Press.
- Montemayor, Raymond (1983). Parents and Adolescents in Conflict: All Families Some of the Time and Some Families All of the Time. *Journal of Early Adolescence* (3), S. 83-103.
- Neidhardt, Friedhelm (1970). Bezugspunkte einer soziologischen Theorie der Jugend. In Friedhelm Neidhardt et al., *Jugend im Spektrum der Wissenschaften. Beiträge zur Theorie des Jugendalters* (S. 11-48). München: Juventa.
- Nohl, Herman (1961). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Schulte-Bulmke.
- Offer, Daniel, Eric Ostrov & Kenneth I. Howard (1981). *The Adolescent. A Psychological Self-Portrait*. New York: Basic Books.
- Pascal, Blaise (1977). *Über die Religion und über einige andere Gegenstände*. Zürich: Buchclub Ex Libris (Orig. 1670).
- Patterson, Gerald R. & John B. Reid (1970). Reciprocity and Coercion: Two Facets of Social Systems. In Charles Neuringer & Jack L. Michael (Eds.), *Behavior Modification in Clinical Psychology* (S. 133-177). New York: Meredith Corporation.
- Peskin, Harvey (1967). Pubertal Onset and Ego Functioning. *Journal of Abnormal Psychology* (72), S. 1-15.
- Piaget, Jean (1973). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1974). *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt: Fischer.
- Piaget, Jean (1983). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt: Fischer.

- Piaget, Jean (1986). Die moralische Regel beim Kind. In Hans Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (S. 106-117). Frankfurt: Suhrkamp.
- Remplein, Heinz (1958). *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter*. München: Reinhardt.
- Rosenfeld, Herbert (1971). Beitrag zur psychoanalytischen Theorie des Lebens- und Todestriebes aus klinischer Sicht. Eine Untersuchung der aggressiven Aspekte des Narzissmus. *Psyche* (25), S. 476-493.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971). *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh (Orig. 1762).
- Ryan, Richard M. (1991). The Nature of the Self in Autonomy and Relatedness. In Jaine Strauss & George R. Goethals (Eds.), *The Self. Interdisciplinary Approaches* (S. 208-238). New York: Springer.
- Sameroff, Arnold J. (1983). Developmental Systems: Contexts and Evolution. In Paul H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: History, Theories, and Methods* (S. 237-294). New York: Wiley.
- Schleiermacher, Friedrich (1983). *Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Hrsg. von Erich Weniger. Frankfurt: Ullstein.
- Simmel, Georg (1992). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Snarey, John, Lawrence Kohlberg & Gil Noam (1983). Ego Development in Perspective. Structural Stage, Functional Phase, and Cultural Age-Period Models. *Developmental Review* (3), S. 303-338.
- Sroufe, L. Alan (1979). Socioemotional Development. In Jay D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development* (S. 462-516). New York: Wiley.
- Stierlin, Helm (1980). *Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter*. Frankfurt: Suhrkamp (2. Aufl.).
- Stierlin, Helm (1976). *Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Eine Dynamik menschlicher Beziehungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Swanson, Guy E. (1988). *Ego Defenses and the Legitimation of Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles (1985). What's Wrong with Negative Liberty? In Charles Taylor, *Philosophical Papers, Vol. 2: Philosophy and the Human Sciences* (S. 211-229). Cambridge: Cambridge University Press.

- Ulich, Dieter (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Vaillant, George E. (1977). *Adaptation to Life*. Boston: Little, Brown & Company.
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner & Ellen Souberman. Cambridge: Harvard University Press.
- Waters, Everett, Judith Wippman & L. Alan Sroufe (1979). Attachment, Positive Affect, and Competence in the Peer Group. Two Studies in Construct Validation. *Child Development* (50), S. 821-829.
- Weber, Max (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr (5. Aufl.).
- Welsch, Wolfgang (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH, Acta Humaniora.
- White, Kathleen M., Joseph C. Speisman & Daryl Costos (1983). Young Adults and Their Parents: Individuation to Mutuality. In Harold D. Grotevant & Catherine R. Cooper (Eds.), *Adolescent Development in the Family* (New Directions for Child Development, no. 22; S. 61-76). San Francisco: Jossey-Bass
- White, Kathleen M., Joseph C. Speisman, Daryl Costos & Althea Smith (1987). Relationship Maturity: A Conceptual and Empirical Approach. In John A. Meacham (Ed.), *Interpersonal Relations: Family, Peers, Friends* (Contributions to Human Development, vol. 18; S. 81-101). Basel: Karger.
- White, Robert W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review* (66), S. 297-333.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.
- Youniss, James (1980). *Parents and Peers in Social Development. A Sullivan-Piaget Perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Youniss, James (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In Wolfgang Edelstein & Monika Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78-109). Frankfurt: Suhrkamp.

Zur Entstehung des Textes:

Der Text basiert auf Textfragmenten, die in den Jahren 1989 bis 1992 entstanden und als Grundlage für Seminare dienten, die ich in Zürich zu «Familie, Entwicklung und Erziehung» (WS 1989/1990 und SS 1990) und in Bern zu «Entwicklung und Erziehung» (WS 1991/1992 und SS 1992) durchgeführt habe. In der vorliegenden Fassung ist er das Ergebnis einer Zusammenführung und Redaktion der Textfragmente, die ich in der Zeit von September 2020 bis Juni 2021 vorgenommen habe. Dabei wurden einige inhaltliche Anpassungen vorgenommen, um den Textfluss zu optimieren. Neuere Literatur wurde nicht verarbeitet. Insofern gibt der Text ziemlich genau den Stand meiner Diskussion des Themas in den beiden Lehrveranstaltungen wieder. Ergänzen liesse sich, dass sich meine Position seither nicht wesentlich verändert hat, was mit ein Grund ist, weshalb ich den Text nun verfügbar mache.

© Walter Herzog 1989-1992/2021