

Nunner-Winkler, Gertrud

## Jugend und Identität als pädagogisches Problem

*Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 671-686*



Quellenangabe/ Reference:

Nunner-Winkler, Gertrud: Jugend und Identität als pädagogisches Problem - In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990) 5, S. 671-686 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145664 - DOI: 10.25656/01:14566

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145664>

<https://doi.org/10.25656/01:14566>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 36 – Heft 5 – September 1990

## I. Essay

RUTH HOHENDORF „Diesterweg unter seinen Gegnern“ – Eine Karikatur aus dem Vormärz 639

## II. Thema: Bilanzierung der Erziehungswissenschaft (Vorträge des 12. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

PETER MARTIN ROEDER Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft 651

GERTRUD NUNNER-  
WINKLER Jugend und Identität als pädagogisches Problem 671

HELMUT FEND Bilanz der empirischen Bildungsforschung 687

HANS THIERSCH Aschenputtel und ihre Schwestern – Ausbildungsprobleme und Berufsbedarf im Diplomstudium Erziehungswissenschaft/Sozialpädagogik 711

WOLFGANG FISCHER Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik 729

## III. Diskussion

KLAUS PRANGE Sind wir allzumal Nazis? Eine Antwort auf WOLFGANG KEIMS Bielefelder Kontinuitätsthese 745

WOLF RAINER LEENEN/  
HARALD GROSCH/  
ULRICH KREIDT Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation 753

## IV. Besprechungen

- HANS U. GRUNDER      HANS-JOSEF WAGNER: Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung 773
- HANS U. GRUNDER      BERNHARD KORING: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik 773
- DIRK AXMACHER      BERND DIWEI: Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Zur Transformation wissenschaftlicher Informationen in Praxisdeutungen 779
- HANS-ULRICH MUSOLFF      OTTO HANSMANN/WINFRIED MAROTZKI (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Band I: Systematische Markierungen; Band II: Problemgeschichtliche Orientierungen 783
- HANS-ULRICH MUSOLFF      DETLEF TAUSENDFREUND: Bildung und Kulturentwicklung. Zur kulturtheoretischen Analyse gesellschaftlich organisierter Bildungsprozesse 783
- HANS-ULRICH MUSOLFF      REINHARD UHLE: Verstehen und Pädagogik. Eine historisch-systematische Studie über die Begründung von Bildung und Erziehung durch den Gedanken des Verstehens 783

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 791

## Contents

### I. Essay

- RUTH HOHENDORF "Diesterweg Among His Adversaries" – A caricature from before the revolution of 1848 639

### II. Topic: Balancing Educational Science (Papers read at the 12th Congress of the German Association for Educational Science)

- PETER MARTIN ROEDER Educational Sciences – Communication in a multi-disciplinary social science 651
- GERTRUD NUNNER-WINKLER Adolescence and Identity – A Pedagogical Problem 671
- HELMUT FEND The History and Results of Empirical Educational Research in Germany 687
- HANS THIERSCH "Cinderella and Her Sisters" – Training problems and vocational requirements in graduate courses leading to a diploma in educational science and social work 711
- WOLFGANG FISCHER On the Lack of Skepticism in Pedagogics 729

### III. Discussion

- KLAUS PRANGE „Are We All Nazis? In answer to WOLFGANG KEIM's thesis of continuity 745
- WOLF RAINER LEENEN/  
HARALD GROSCH/  
ULRICH KREIDT The Conception of Education, Behavior with regard to Placement, and the Generational Conflict in Families of Turkish Migrants 753

### IV. Book Reviews 773

### V. Documentation

- New Books 791

## Jugend und Identität als pädagogisches Problem

### *Zusammenfassung*

Die instrumentalistische Mißdeutung der Funktion des Bildungssystems (als Weg zum Staterwerb) verschärft Identitätsprobleme. Identität wird dabei nicht durch Inhalte sondern durch den Modus der Aneignung von Inhalten, nämlich Autonomie, definiert. Autonomie entfaltet sich in Stufen: 1. Freiheit: Die Fähigkeit, tun zu können, was man will. 2. Selbstbestimmung: Die Fähigkeit, mit Gründen selbst zu bestimmen, was man tun will. 3. Autonomie: Die Möglichkeit, die Kriterien, nach denen das, was man selbst wählt, bewertet wird, selbst zu bestimmen. Risiken entstehen insbesondere im Übergang von Selbstbestimmung zu Autonomie, sofern als Selbstzweck direkt angestrebt wird, was notwendig nur Nebenprodukt eines (durch Instrumentalisierung erschwerten) Engagements für die Sache selbst gefunden werden kann: Sinnstiftung und Selbstverwirklichung.

Identitätsbildung in der Jugend als pädagogisches Problem apostrophieren kann zweierlei bedeuten: das Problem ist pädagogisch erzeugt, oder auch: das Problem ist pädagogisch bearbeitbar. Beide Bedeutungen will ich aufgreifen. Zunächst will ich die erste mit einigen Stichworten kurz benennen; die zweite soll im Zusammenhang einer Klärung des Identitätskonzepts behandelt werden. Die Verschärfung der Identitätskrise im Jugendalter verdankt sich *auch* zwei Veränderungen im Bildungssystem, die sich im Verlaufe des sogenannten zweiten Modernisierungsprozesses in der BRD vollzogen haben: der Instrumentalisierung und der Verwissenschaftlichung von Bildung.

### *I.*

Instrumentalisierung heißt: Bildung wird zunehmend weniger als Selbstwert, zunehmend stärker als Mittel zum Zweck des Staterwerbs wahrgenommen. MEULEMANN (im Druck) analysiert diese Veränderung als Manifestwerden einer vordem latenten Funktion, wenn er von der bislang „verborgenen Instrumentalität des Studiums“ spricht, die heute als „Frage nach dem Zweck in den Vordergrund tritt“, was nur ein offenes Eingeständnis einer Instrumentalität bedeute, die immer schon gegeben war. Diese Analyse ist, wenn ich dies ein wenig vergrößernd und vereinfachend formulieren darf, in doppelter Hinsicht falsch. Staterwerb war seinerzeit nicht eine latente Funktion des Bildungssystems. Zwar gab es eine hohe Korrelation zwischen sozialem Status und Bildungsniveau, doch Bildung war nicht Ursache, sondern Korrelat, Ausdruck, Nebenfolge oder Begleiterscheinung von hohem Status; d. h. die latente Funktion von Bildung war nicht Staterwerb, sondern Statusbestätigung. Und

für heute gilt: Das Scheitern der Hoffnungen der Bildungsreformer zu einem Abbau von sozialer Ungleichheit beitragen zu können, belehrt darüber, daß auch heute Bildung nicht der Königsweg zum Staterwerb ist. Zwar hat eine ungeheure Ausweitung des Bildungssystems stattgefunden: die Chance ein Abitur abzulegen hat sich verdoppelt, die Chance zu studieren hat sich verdreifacht, die Hauptschule ist nicht mehr Hauptschule in dem Sinne, daß sie die Mehrheit der Bevölkerung versorgt (MEULEMANN 1982). Doch die Ausweitung der Beschäftigungschancen hat nicht Schritt gehalten und soziale Benachteiligungen – auch wenn sie im Bildungssystem etwas abgemildert werden konnten – reproduzieren sich verstärkt am Punkte der Berufseinmündung (BOLTE/HRADIL 1984; MEULEMANN/WIESE 1984; HURRELMANN 1975, S. 128–136). Hier nämlich erweist sich, daß – um mit BOURDIEU (1983) zu sprechen – das soziale, das ökonomische und das ererbte kulturelle Kapital bei der Bestimmung der Berufschancen ein deutlich höheres Gewicht haben, als das selbst erworbene kulturelle Kapital; auf deutsch: Beziehungen, Geld und eine „gute Erziehung“ zählen im Schnitt mehr, als die durch Bildungszertifikate ausgewiesenen eigenen Leistungen.

Diese Mißdeutung der Funktion von Bildung als individueller Weg zum Staterwerb und als gesellschaftlicher Weg zum Abbau von sozialer Ungleichheit, der wir Soziologen uns im Zuge des Kampfes um die Bildungsreform schuldig gemacht haben, ist folgenswer. Zunächst handelt es sich um einen bloß kognitiven Irrtum: die Verwechslung eines Nebenprodukts mit einer Ursache; diese aber gibt Anlaß zu einem praktischen Irrtum: dem Versuch, einen erstrebten Zustand (hoher Status) mit untauglichen Mitteln (hohes Bildungsniveau) herbeizuführen. Mißlich an diesem Versuch ist weniger, daß er zum Scheitern verurteilt ist – da gilt schlicht (um GORBATSCHOWS Diktum leicht abzuwandeln): „*Wer falsch rechnet, den verurteilt das Leben*“, sondern daß unausbleiblich im Prozeß dieser Umwidmung einer Tätigkeit, die vordem doch stärker als Selbstzweck begriffen wurde, in ein Mittel zur Erreichung eines anderen Zweckes, diese Tätigkeit selbst ihren Charakter verändert. MEULEMANN beschreibt diesen Sachverhalt aus soziologischer Perspektive: „die Lebensphasen (stehen) nicht mehr gleichwertig neben einander, sondern (werden) einander als Zweck und Mittel zugeordnet werden und Bildung (wird) zur Ausbildung, zur Bildungsinvestition, deren Rentabilität am späteren Beruf gemessen wird“.

## II.

Aus psychologischer Perspektive gilt: Instrumentalisierung führt zu einer Entwertung der ausgeführten Tätigkeit, wenn und insofern sie als fremdbestimmt wahrgenommen wird. Diese Behauptung läßt sich anhand der Forschungen zur intrinsischen Motivation belegen. Intrinsische Motivation wird als Bereitschaft, eine Tätigkeit ohne äußere Belohnung auszuführen, definiert (DECI 1975)<sup>1</sup>. Intrinsische Motivation, so das Ergebnis einer Vielzahl von Untersuchungen, sinkt, wenn eine externe Belohnung eingeführt wird. Um eine Untersuchung (LEPPER/GREENE 1973) exemplarisch zu schildern: In einem Kin-

dergarten wurden für die Freispielzeit besonders schöne Malutensilien bereitgestellt und über zwei Wochen hinweg für jedes Kind die Zeit registriert, die es mit Malen zubrachte. Sodann wurden die Kinder gebeten, einem externen Gast, der als Aufseher für Kindergärten vorgestellt wurde, ihre Malkünste vorzuführen. Einem Teil der Kinder wurde für die Vorführung vorweg eine Belohnung versprochen, ein anderer Teil der Kinder (die Kontrollgruppe) erhielt die gleiche Belohnung, allerdings ohne daß dies vorweg angekündigt worden war. In den folgenden Wochen wurde wieder die Zeit notiert, die die Kinder in der Freispielzeit mit Malen verbrachten. Die Kinder, die im Experiment aus der Erwartung heraus belohnt zu werden ihre Malkünste vorgeführt hatten, malten in der Folgezeit signifikant weniger, als vor dem Experiment und signifikant weniger als die Kinder, die ohne eine Belohnung zu erwarten gemalt hatten.

DECI (1975) beschreibt dieses und vielfach bestätigte analoge Ergebnisse mit der Formel: Externe Belohnungen kooptieren interne (vgl. HECKHAUSEN 1980, S. 607–618). Während die Kinder zunächst aus intrinsischer Motivation („aus Spaß an der Freud“) gemalt hatten, nahm die Experimentalgruppe später die externe Belohnung als Grund für ihr Handeln wahr und verlor damit das Interesse an einer Tätigkeit, die sie nun nicht mehr als selbstbestimmt und also in sich befriedigend empfand. DECI zitiert eine jüdische Anekdote, die diesen Sachverhalt prägnant illustriert: Eine Bande Jugendlicher terrorisiert einen kleinen Schneiderladen, dessen Inhaber Jude ist. Täglich rotten sie sich vor seinem Laden zusammen und brüllen: Jude! Jude! Der Schneider dachte lange nach, wie er der Bedrohung begegnen könnte. Endlich hatte er einen Plan. Am nächsten Tag, als die Jugendlichen kamen, trat er vor die Tür und sagte: „Von heute an kriegt jeder Junge, der mich Jude ruft, eine Mark.“ Er griff in die Tasche und gab jedem eine Mark. Die Jungen schrieten vor Freude und kamen am nächsten Tag wieder. Der Schneider trat vor die Tür, griff in die Tasche und sagte: „Eine Mark ist zuviel, das kann ich mir nicht leisten, heute gibt’s nur 50 Pfennig“. Die Jungen gingen zufrieden weg – 50 Pfennig waren schließlich auch etwas. Doch am nächsten Tag, als sie wiederkamen, gab’s nur 10 Pfennig. „Warum kriegen wir heute nur 10 Pfennig?“ schrieten sie. „Mehr kann ich mir nicht leisten“ antwortete der Schneider. „Aber vor zwei Tagen gabst du uns noch eine Mark und gestern 50 Pfennig. Das ist nicht fair, Meister“. „Nehmt’s oder laßt’s. Mehr gibt’s nicht.“ „Glaubst du denn, wir rufen dich ‚Jude‘ für ein lausiges Zehnerl?“ „Dann laßt’s.“ Und sie ließen es. Die Sache hatte ihren Reiz verloren, nun da der Jude ihnen das Heft aus der Hand genommen und ihr Tun zu einer bezahlten Tätigkeit entwertet hatte.

Noch kurz zum zweiten Punkt der Veränderung im Bildungssystem: der Verwissenschaftlichung der Inhalte von Bildung. Schule „bildet“ nicht mehr, sie führt nicht mehr zu einem Verständnis des Weltzusammenhanges und gibt nicht mehr Leitlinien für die Lebensführung an die Hand. An die Stelle einer Sozialisierung nachfolgender Generationen in ein kollektiv validiertes System der Weltdeutung (als das etwa die „humanistische Bildung“ noch von unserer Eltern- und Großeltern-Generation erfahren wurde) ist heute die Vermittlung relativ zusammenhangsloser, in sich jeweils hoch komplex strukturierter und detailreicher Informationsmengen getreten. Dies ist Korrelat der Tatsache,

daß in modernen pluralistischen Gesellschaften ein Konsens über Wertorientierungen und Lebensformen nicht mehr unterstellt, erst recht nicht mehr oktroyiert werden kann und daß die Ausdifferenzierung von Institutionen und deren Funktionen noch weiter vorangeschritten ist, daß also Schule ihre ursprünglich weitergefaßte Funktion der Erziehung auf die engere Aufgabe bloßer Wissensvermittlung spezialisiert hat. Instrumentalisierung und Verwissenschaftlichung tragen dazu bei, daß Schulbesuch und Lernen, die vordem als in sich sinnvolle Beschäftigung galten, nunmehr als bloßes Mittel für Ziele wahrgenommen werden, über deren Sinnhaftigkeit selbst sozial verbindlich nichts mehr ausgesagt werden kann. Dies ist der pädagogisch (i. e. im Bildungssystem) erzeugte Anteil an einer Verschärfung der Identitätsproblematik.

### III.

Doch was heißt überhaupt „*Identität*“? Die Frage nach der Identität stellen heißt fragen: Wer bin ich? Wer will ich sein? Was für ein Mensch will ich sein? Vielfach wurde und wird Identität mit den Inhalten möglicher Antworten auf diese Frage gleichgesetzt, und zwar sowohl in identitätstheoretischen Ansätzen, wie auch im alltagsweltlichen Selbstverständnis. Für letzteres können Grabinschriften als Indiz gelten, wie man sie auf alten Friedhöfen findet: Hier ruht der Präsident des Bayerischen Landesvermessungsamtes, oder: Hier ruhen die Thierwärters Eheleut, usw. Dieser tradierten Form der Selbsterfahrung als Inhaber gesellschaftlicher Rollen korrespondieren theoretische Konzepte, die Identität inhaltsbezogen definieren. Selbst in frühen ERIKSON-Schriften<sup>2</sup> finden sich Stellen, die Identität mit inhaltlichen Festlegungen gleichsetzen: „Identität heißt, der Verpflichtung zu physischer Intimität, zu Berufswahl, zu einer psycho-sozialen Selbstdefinition nachzukommen“ (ERIKSON 1970, S. 155), wobei es gilt, „richtige Entscheidungen zu treffen, ohne sich ein für allemal mit dem falschen Mädchen, Geschlechtspartner, Führer oder Beruf anzulegen“ (ERIKSON 1973, S. 112). In einigen modernen Identitätskonzeptualisierungen ist der Inhaltsbezug zwar nicht mehr so offensichtlich, doch immer noch konstitutiv. Die Rede ist dort nicht mehr von konkreten lebenslänglich stabilen Festlegungen auf gesellschaftlich anerkannte Rollen; es geht vielmehr um Einzigartigkeit oder aber um flexible Mannigfaltigkeit. COHEN und TAYLOR etwa begreifen als Ziel von „Identitätsarbeit“, die Herstellung von individueller Einmaligkeit. Diese ist „ein Besitz, den wir langsam aufbauen, indem wir die Unterschiede zwischen uns und anderen Menschen betonen“; wir konstruieren sie „allein aus den Zeichen, die uns bedeuten, inwiefern wir anders sind als die anderen“ (COHEN/TAYLOR 1977, S. 206). Damit sind Inhalte, und zwar solche, für die gilt, daß sie einzigartig sind, konstitutiv für Identität. (Auf die Gründe für das Scheitern dieser Konzeption komme ich später zu sprechen.)

Eine nur oberflächlich gesehen konträre Variante stellen Identitätskonzepte dar, in denen gerade das Postulat von Einmaligkeit und Authentizität explizit kritisiert und statt dessen auf Methaphern wie Collage (PAZZINI 1986; 1988),

Fleckerlteppich, patch work (KEUPP 1988), Bastelmentalität (GROSS 1985) zurückgegriffen wird, und für die gerade die Vielfalt und unterschiedliche Herkunft und Qualität der Materialien und ihr rascher Austausch konstitutiv sind, wobei Widersprüchliches nebeneinander stehengelassen werden kann und die Befreiung vom „Identitätszwang“ durchgesetzt ist. Das Gemeinsame dieser beiden modernen Varianten mit der traditionellen Rollenidentität liegt im zentralen Bezug auf Inhalte. In der traditionellen Fassung wird Identität gleichgesetzt mit überlieferten Inhalten (vorgegebenen Rollen), bei COHEN und TAYLOR mit neuen einzigartigen Inhalten, in der Collage-/patchwork-Konzeption mit der bunten Manigfaltigkeit je wechselnder und austauschbarer Inhalte.

Im folgenden möchte ich behaupten, daß Identität nicht in der Art der Inhalte, sondern im Modus der Aneignung von Inhalten gründet. Identität gewinnt, wer die Frage nach der eigenen Identität autonom stellt und beantwortet. Zur ersten Plausibilisierung dieser These will ich auf eine Überlegung des Philosophen NOZICK (1981, S. 27–114) zurückgreifen: Gegeben sei – so NOZICK – Theseus' Schiff. Allmählich wird eine Planke nach der anderen morsch und durch eine neue ersetzt, die alten werden im Bootshaus gestapelt. Schließlich ist das Schiff völlig „runderneuert“. Was ist nun Theseus' Schiff? Das im Hafen liegende Schiff mit den neuen Brettern oder der Stapel der Originalbretter im Bootshaus? Wir würden wohl sagen, das Boot im Hafen, weil es, trotz des Austauschs der Materialien, eine Kontinuität des Gestaltprinzips bewahrt. Ebenso würden wir die Identität eines Lebewesens behaupten, wiewohl seine Zellen laufend erneuert werden und auch, wenn gar Organe transplantiert wurden. Auch würden wir die Identität einer Person behaupten, selbst wenn sie ihre Anschauungen und Meinungen – vielleicht gar bestimmte Charaktermerkmale – geändert hat, wenn dann nur gilt, daß wir diese Änderungen als Lernprozeß rekonstruieren können. Lernprozeß meint dabei: die Person hat die neuen Ansichten mit Gründen autonom erworben. Auch diese Überlegung plausibilisiert NOZICK durch hypothetische Gegenbeispiele: Stellen wir uns vor, es wäre ein Mann von einem Tag auf den anderen durch eine schreckliche Krankheit auf den Zustand eines Säuglings reduziert, dann würden wir sagen: das ist nicht mehr der Mensch, der er einmal war. Ebenso würden wir reden, wenn wir von einem überzeugten Demokraten erführen, der durch Gehirnwäsche in einen fanatischen Kommunisten verwandelt worden wäre. Hingegen haben wir keine Schwierigkeit zu sagen, das ist die gleiche Person, auch wenn sie heute strikter Atomkraftwerks-Gegner ist und gestern noch ebenso überzeugt für die Nutzung von Atomenergie eintrat, und zwar genau dann, wenn dieser Gesinnungswandel als durch Gründe motiviert und nicht durch Ursachen bloß bewirkt gelten kann, d.h. wenn die Person die neuen Inhalte „autonom“ sich angeeignet hat. Damit ist Autonomie als Kern von Identität behauptet. Autonomie ist ein hehres Konzept, doch was bedeutet es konkret? Im folgenden will ich, anknüpfend an Arbeiten von TUGENDHAT (1979) und FRANKFURT (1988), versuchen, dieses Konzept auf die Ebene empirischer Forschungen herunterzuübersetzen. Ich will Stufen von Autonomie vorschlagen und jeweils andeuten, was pädagogische Intervention zur Entfaltung von Autonomie bzw. zur Vermeidung von Fallstricken beitragen kann.

*Stufen von Autonomie**1. Freiheit*

Die erste Stufe von Autonomie, die ich im folgenden Freiheit nennen will, ist die Freiheit *zu tun, was ich will*. Diese Freiheit kann durch innere wie äußere Einschränkungen begrenzt sein. Äußere Einschränkungen sind physische Barrieren, innere Einschränkungen sind die mangelnde Fähigkeit zu kognitiver oder affektiver Distanz. Diese erste Stufe von Autonomie ist auch Tieren zugänglich. Um einige Beispiele zu geben:

- Ein Huhn, das Futter auf dem Boden aufpicken will, ist frei dies zu tun, es sei denn, es ist in einem Käfig eingesperrt und das Futter liegt außerhalb des Gitters, d. h. seine Freiheit ist durch eine physische Barriere eingeschränkt.
- Ein Huhn, das Futter jenseits eines begrenzten Zaunstückes sieht, ist äußerlich frei am Zaun entlang zu laufen, um auf der jenseitigen Seite zum Futter zu gelangen. Hühner sind jedoch nicht zu jenem Maß an kognitiver und/oder affektiver Distanz fähig, die nötig wäre, um sich von der unmittelbar überwältigenden Ausrichtung auf das gesichtete Futter zu lösen und einen Umweg erkennen und einschlagen zu können. Hunde unterliegen diesen inneren Einschränkungen nicht. Sie sind zu Umwegen fähig.
- Ein Affe, der eine Banane unerreichbar an der Käfigdecke baumeln sieht, kann, wie KÖHLERS (1963) Experimente zeigten, zu der Einsicht gelangen, daß er Kisten aufstapeln oder mit einem Stock die Banane herunterschlagen kann. Der Affe kann aus einer Haltung kognitiv-affektiver Distanz zu seinen unmittelbaren Bedürfnissen heraus in eine Mittel-Ziel Kalkulation eintreten, d. h. er ist fähig zum Werkzeuggebrauch.
- Ein Affe kann, wie J. LAWICK-GOODALL's (1971) Beobachtungen an freilebenden Schimpansen zeigen, seinen Blick von einer im Baum entdeckten Banane wenden, wenn er merkt, daß ein stärkerer Affe naht, der, seinem Blick folgend, die Banane entdecken und ihm wegessen würde. Der Affe kann zur Seite blicken und warten. Er ist fähig, den anderen zu „täuschen“, d. h. in HABERMAS' Terminologie: er ist fähig zu strategischem Handeln.

Daß Umwege, Werkzeuggebrauch, Täuschen, komplexe kognitiv-affektive Leistungen sind, wird deutlich, wenn man die Forschungen zur Entwicklung entsprechender Kompetenzen beim Kind heranzieht. PIAGETS Analyse der kognitiven Entwicklung des Kindes läßt sich beschreiben als zunehmende Befreiung des Denkens aus der Determination durch das unmittelbar sinnlich Gegebene. In den bekannten Experimenten zur Mengenerhaltung, wobei in ein schmales und ein breites Glas jeweils die gleiche Menge Wasser geschüttet wird, ist das *prae-operationale* Kind vom unmittelbaren Sinneseindruck bestimmt und urteilt entweder: „In diesem Glas ist mehr Wasser, weil es so hoch ist“ oder aber: „In jenem ist mehr, weil es so dick ist“. Das *konkret-operationale* Kind kann sich vom Zwang des sinnlich Wahrgenommenen lösen und urteilt: „In beiden ist gleich viel, weil nichts hinzu- oder weggekommen ist“, oder aber: „... weil man das Wasser wieder zurückschütten könnte“ (PIAGET/INHELDER 1969). Auf *formal-operationaler* Stufe erlaubt das hypothetisch-deduktive Denken die Konstruktion eines vollständigen Möglichkeitsraums, in dem die faktisch vorfindlichen Bedingungen als bloß zufällig realisierte Ausschnitte eingeordnet werden können, d. h. die reflexive Distanz bezieht sich nunmehr

nicht nur auf Sinneseindrücke, sondern auch auf Propositionen über vorgefundene Zusammenhänge (INHELDER/PIAGET 1958).

Auch die Fähigkeit zur affektiven Distanz muß mühsam erworben werden. Vor die Wahl gestellt, ein kleines Stück Schokolade jetzt oder ein größeres nach einer halber Stunde zu erhalten, wollen die jüngeren Kinder gerne das größere Stück, können aber angesichts des verlockenden Anblicks die notwendige Selbstbeherrschung nicht aufbringen. Erst allmählich erwerben sie Strategien, wie etwa die, den Blick (wie der Affe) abzuwenden und konkrete Gedanken (etwa: „die schmilzt so schön auf der Zunge“) beiseite zu schieben und, wenn überhaupt, nur in abstrakter Weise an die Schokolade zu denken (etwa: „die ist viereckig“) (MISCHEL/MISCHEL 1983).

Welche Rolle spielt die Schule beim Aufbau dieser ersten Stufe von Autonomie, beim Erwerb von Freiheit? Zunächst ist festzustellen, daß kein Rat möglich ist in Bezug auf die Frage, welche Bedürfnisse ein Individuum faktisch empfindet oder wie diese sich bei Widerstreit gegebenenfalls hierarchisieren ließen. Konkret: niemand kann mir raten, wenn ich mich frage: „Hab ich jetzt mehr Lust auf ein Stück Apfelkuchen oder auf einen Bismarckhering?“ Der Beitrag der Schule beschränkt sich somit auf dieser ersten Stufe auf die Förderung der Fähigkeit zu kognitiver und affektiver Distanz zu unmittelbar gegebenen Bedürfnissen und ist hinsichtlich beider Dimensionen erfolgreich: Interkulturelle Forschungen haben belegt, daß ein formales Bildungssystem – insbesondere aufgrund der Tatsache, daß kontextfrei über Abwesendes gesprochen wird – für den Erwerb konkret-operationalen Denkens eine förderliche, für den Erwerb formal-operationalen Denkens eine notwendige Bedingung ist (vgl. GOODNOW/BETHON 1966; DASEN 1977; CARLSON 1978). Erst recht ist – wie das Diktum von der Schule als „Disziplinierungsinstanz“ besagt – die Einübung in affektive Distanzierungsfähigkeit (Selbstdisziplin) Teil der schulischen Sozialisation (vgl. BOWLES/GINTIS 1978).

## 2. Selbstbestimmung

Die zweite Stufe von Autonomie, die ich „Selbst“-Bestimmung nennen möchte, bedeutet nicht nur Freiheit zu tun, was ich will, sondern die Fähigkeit, *wollen zu können, was ich tun will*. Bei dieser 2. Stufe von Autonomie handelt es sich um eine Meta-Ebene, um, wie FRANKFURT (1988) es nennt, „second order desires“ oder – „volitions“; es geht – in TUGENDHATS Formulierung – um die Fähigkeit, zu seinem unmittelbaren Wollen mit Gründen Stellung nehmen zu können. Diese Stufe ist humanspezifisch. Um LAWICK-GOODALLS Beobachtung nochmals aufzugreifen: der Affe hat die Freiheit, zu tun was er will, nämlich im Interesse seiner Bedürfnisbefriedigung einen Umweg einzuschlagen, um den Oberaffen zu täuschen. Er hat aber nicht die Fähigkeit, zu seinem unmittelbaren Wollen Stellung zu nehmen, also nicht die Fähigkeit, sich zu fragen: Will ich die Banane so dringlich, daß ich deswegen einen anderen täuschen will? Selbstbestimmung heißt: *Ich bestimme mit Gründen, ob ich wirklich will, was ich unmittelbar will*.

Zwei komplementäre Möglichkeiten Selbstbestimmung zu verfehlen, ergeben sich aus der Frage, ob und wie Gründe verwendet werden. Selbstbestimmung wird verfehlt, wenn das Subjekt glaubt, die Entscheidung, was es wollen soll, ließe sich zwingend aus Gründen allein – also ohne eine eigene wertende Stellungnahme ableiten. Diese Fehleinschätzung unterliegt dem, was OEVERMANN (1988) die „Versozialwissenschaftlichung von Identität“ nennt, die einer Leugnung des praktischen Anteils, den ein Subjekt an seiner eigenen Lebensführung hat, gleichkommt.

Selbstbestimmung wird aber auch verfehlt, wenn Gründe überhaupt keine Rolle spielen. Da gibt es mehrere Fälle. Das Subjekt kann auf Überlegung überhaupt verzichten; dann aber bestimmt es nicht selbst, sondern überläßt zu bestimmen, was es will, dem Zufall. Oder aber: Es liegt nicht ein durch Gründe motiviertes, sondern durch Ursachen bloß bewirktes Verhalten vor, was durchaus mit der Produktion von Pseudo-Gründen einhergehen kann. Darunter fallen pathologische Einschränkungen von Selbstbestimmung etwa der folgenden Art: Nicht ich bestimme, sondern ich folge vielmehr bloß dem Diktat meines rigiden Über-Ichs, einer Suggestion, die mir in einer Hypnose aufoktroiyert wurde, meiner zwanghaften Konformitätsneigung oder irgendeiner suchtbedingten Abhängigkeit. In all diesen Fällen ist beides möglich: daß ich „Gründe“ vorbringen kann, die mein Verhalten scheinbar rechtfertigen, in Wahrheit jedoch nur mich oder andere darüber hinwegtäuschen sollen, daß mein Verhalten nicht selbstbestimmt, sondern durch innere oder äußere Ursachen, die meiner Kontrolle entzogen sind, bewirkt worden ist. Oder auch: daß ich meine eigenen Abhängigkeiten erkenne und dennoch unfähig sein kann, mich davon zu befreien („Der Geist ist willig – das Fleisch ist schwach“). Diese pathologischen Einschränkungen von Selbstbestimmung aufzuarbeiten ist – denke ich – primär Aufgabe therapeutischer und allenfalls zufälligerweise eine Begleiterscheinung pädagogischer Intervention. Diese ist genuin gefordert bei möglichen Fehl-Entwicklungen im Übergang zur dritten Stufe, die ich Autonomie im engeren Sinne nennen möchte.

### 3. Autonomie

Autonomie im engeren Sinne soll heißen: *Ich selbst bestimme, was ich wollen will, gemäß Kriterien, die ich selbst bestimmen kann.* Der Unterschied zwischen Selbstbestimmung und Autonomie besteht in der Art der Gründe, die die Stellungnahme zum eigenen unmittelbaren Wollen anleiten. Im Falle von Selbstbestimmung übernimmt das Individuum vorgegebene Standards, im Falle von Autonomie setzt es sie selbst.

Am Beispiel des moralischen Handelns läßt sich der Unterschied leicht illustrieren. Selbstbestimmtes moralisches Handeln bedeutet: Ich verzichte auf die Befriedigung eines mit einer moralischen Norm kollidierenden (first order) Bedürfnisses, nicht weil ich unerträgliche Gewissensbisse oder Strafe und Schande fürchte, sondern weil ich einer Norm folgen will (second order volition), die ich für richtig halte; ich halte die Norm für richtig, weil Gott sie gesetzt, die Kirche sie geboten hat oder sie schon immer galt (konventionelle

Begründung). Beim autonomen moralischen Handeln ist das Motiv der Normbefolgung das gleiche: Ich will einer Norm folgen, weil ich sie für richtig halte. Der Unterschied liegt in der Begründung für die Gültigkeit der Norm. Nicht Tradition oder Autorität, sondern – an KANTS Formulierung angelehnt – die Tatsache, daß ich eine Norm als universell verbindlich wollen kann, begründet ihre Gültigkeit. Auch für andere Lebensbereiche läßt sich eine Veränderung der Kriterien, nach denen Handelnde zu ihrem unmittelbaren Wollen Stellung nehmen, in Richtung auf zunehmende Selbstbestimmtheit nachzeichnen.

Um dies am Beispiel der Kriterien der Berufswahl zu zeigen: Arbeitsplatzmerkmale, Einkommen, Aufstiegschancen sind objektiv feststellbare Merkmale. Wie Umfragen zeigen, verlieren diese Kriterien gegenüber dem Merkmal „interessante abwechslungsreiche Tätigkeit“ an Gewicht (vgl. STRÜMPEL/SCHOLZ-LIGMA 1988). Das Merkmal „interessante Tätigkeit“ ist ein relationales Prädikat; in seine Feststellung geht notwendig ein subjektives Moment ein: Was einer als interessant empfindet, hängt von seinen je spezifischen Vorerfahrungen und Neigungen ab. Einen noch höheren Anteil an Eigenbestimmung formuliert das Kriterium „Selbstverwirklichung“, das in den letzten Jahren zu einem – auch in den Unterschichten (vgl. BAETHGE 1983) – zunehmend artikulierten Anspruch geworden ist. Eine analoge Entwicklung der Subjektivierung und Eigenbestimmung von Entscheidungskriterien läßt sich an Veränderungen im Konzept der Liebe nachzeichnen (vgl. ROSENBAUM 1982). In traditionellen Kulturen galten *objektive Merkmale*, wie Gesundheit und Besitz, als Kriterien der (ohnehin von den Eltern bestimmten) Partnerwahl („ich liebe dich, weil dein Acker so schön zu meinem paßt“). Das Aufklärungskonzept der „vernünftigen Liebe“ stellt auf Charaktermerkmale wie Zuverlässigkeit und Integrität ab und bleibt damit ein noch immer intersubjektiv ausweisungspflichtiges Kriterium („ich liebe dich, weil du ein anständiger Mensch bist“). Erst das Konzept der „romantischen Liebe“ formuliert eine ausschließlich vom Akteur selbst ausgehende Bestimmung der Liebenswürdigkeit des Partners („ich liebe dich, weil du du bist“).

Der Übergang von Stufe 2 auf Stufe 3, von Selbstbestimmung zu Autonomie im engeren Sinn, ist einer spezifischen Gefährdung ausgesetzt: der Gefahr einer Mißdeutung autonomer Kriterien. Im Modernisierungsprozeß hatte der Appell an Selbstverwirklichung in Beruf oder romantische Liebe bei der Partnerwahl zunächst die Funktion einer Abwehr von Fremdbestimmung: Der erhöhte gesellschaftliche Wohlstand erlaubt auch den Jugendlichen unterer Schichten ihre Ansprüche an die Interessantheit beruflicher Tätigkeiten gegen elterliche Erwartungen, Beruf habe primär der Existenzsicherung zu dienen, zu erheben; erlaubt den Mittelsschicht-Jugendlichen den Anspruch auf Selbstverwirklichung gegen die elterliche Erwartung, der Beruf sei unter dem Gesichtspunkt seiner Karrierechancen zu wählen, auszuspielen (vgl. dazu die Diskussion um Pflicht- versus Selbstverwirklichungsethik, z. B. bei KLAGES, NOELLE-NEUMANN u. a.) und – worauf bereits PARSONS hinwies – die massenhafte Verbreitung des Konzepts der romantischen Liebe hatte die Funktion, der elterlichen Mitbestimmung bei der Partnerwahl die Legitimationsgrundlage zu entziehen. Diese Abwehr von Fremdbestimmung, die im Medium zunehmend stärker subjektiv bestimmbarer Bewertungskriterien erfolgte,

wurde aber immer im Interesse eines inhaltlichen Engagements für eine bestimmte Tätigkeit („Ich möchte Schreiner werden, auch wenn ich als Zollangestellter einen sicheren Job hätte“, oder: „Ich will für Greenpeace arbeiten, auch wenn Richter eine angesehenere Tätigkeit ist“) oder für eine bestimmte Person („Ich liebe X, es ist mir egal, daß sie keine Mitgift bekommt, daß dies keine standesgemäße Verbindung ist“) artikuliert.

Das Mißverständnis tritt auf, wenn diese Kriterien, die zunächst der Abwehr sozialer Kontrolle dienen und im Interesse der Realisierung bestimmter Inhalte erhoben wurden, sich inhaltsentleert formal verselbständigen. Wenn also Selbstverwirklichung, ohne auf ein spezifisches inhaltliches Engagement abgestützt zu sein, als Selbstzweck gefordert, wenn Liebe ohne Bezug auf eine ganz bestimmte Person als bloßes Gefühl der Verliebtheit um seiner selbst willen – LUHMANN (1984) nennt dies reflexive Liebe – erstrebt wird.

JOHN ELSTER (1987, S. 141–210) hat eine aufschlußreiche Analyse dieser Art von Mißverständnis vorgelegt. Er spricht von Zuständen, die notwendig Nebenprodukt sind. Dies sind Zustände, die nicht absichtlich hervorgebracht werden können, da sie nur als Begleiterscheinungen von Handlungen entstehen können, die zu einem anderen Zwecke unternommen werden; Zustände, die unvermeidbar verfehlt werden, wenn man versucht, sie im direkten Zugriff zu erreichen, da der bloße Versuch dazu den angestrebten Zustand ausschließt. ELSTER gibt bekannte Beispiele: Spontaneität oder der Wunsch, natürlich zu sein, sind Zustände, deren absichtsvolle Herbeiführung die Sache selbst zerstört; Schlaf ist ein Zustand, der willentlich nicht herbeigezwungen werden kann; Vergessen ist wesentlich Nebenprodukt: man denke an die tragisch-komische Anekdote über KANT, der sich, als sein langjähriger treuer Diener LAMPE verstorben war, auf einem Zettel notierte: „Lampe vergessen“. ELSTER nennt einen simplen Zaubertrick, mit dem man kleine Kinder hereinlegen kann. Man erklärt: „Dies ist ein fliegender Teppich – aber er fliegt nur, wenn du nicht an das Wort ‚hopp‘ denkst“. Die Struktur dieses Tricks exemplifiziert das Konzept des notwendigen Nebenprodukts: Wenn ich mir die Abwesenheit eines bestimmten Gedankens wünsche, reicht allein dieser Wunsch dazu aus, seine Anwesenheit sicherzustellen. Auch der Glaube ist ein Zustand, der nicht direkt gewollt werden kann: es gehört zum Begriff des Glaubens, daß er seinen Grund in sich hat – in der Überzeugung von der Richtigkeit und Gültigkeit dessen, was geglaubt wird. Der bloße Wunsch zu glauben kann den Glauben nicht erzeugen; in der christlichen Tradition wird diese Einsicht unter dem Topos „Gnade“ transportiert.

#### IV.

Im vorliegenden Zusammenhang kommt es mir darauf an, zu behaupten, daß zu den Zuständen, die willentlich nicht herbeigeführt werden können oder gar, bei denen der Versuch, sie willentlich herbeizuführen, notwendig zu ihrer Verfehlung führt, insbesondere auch solche gehören, die für eine geglückte Identitätsbildung konstitutiv sind: Autonomie, Einzigartigkeit, Selbstverwirklichung, Sinnstiftung. Um dies am Beispiel von Autonomie zu konkretisieren:

Man kann sich nicht – wie ELSTER feststellt – nicht-autonom entscheiden, autonom zu werden. So etwa nimmt der Versuch, nicht immer das zu tun, was die Eltern machen, regelmäßig die Form an, genau das nicht zu tun, was sie machen und bleibt damit – ex negativo – von den Eltern bestimmt. Der Psychoanalytiker BLOS (1980) berichtet von einem Jugendlichen, der sich in genau dieses Paradoxon verstrickte. Der Jugendliche beobachtete, daß er nachlässig war auch bei Dingen, die er gern tat und entdeckte, daß alle seine Tätigkeiten von dem vorbereiteten Gedanken begleitet waren: „Würde es meiner Mutter Freude machen, daß ich dies tue?“ und der Gedanke, daß dies so sei, verdarb ihm automatisch die Tätigkeit, auch wenn sie ihm Spaß machte. Er formulierte sein Dilemma: „Wenn ich weiß, daß meine Mutter möchte, daß ich tue, was ich tun möchte – wenn wir beide dasselbe wollen – stört mich das und ich höre auf zu tun, was ich tue“. Der kognitive Fehlschluß, den der Jugendliche vollzieht, besteht in der Verwechslung von Inhalt und Aneignungsmodus.

Die Tatsache der inhaltlichen Übereinstimmung in Präferenzen sagt nichts über die Begründung dieser Präferenzen, d. h. über den Modus der Wahl, aus. Die Inhalte können bloß anpaßlerisch übernommen oder aber in komplementärer Weise zwanghaft nonkonformistisch abgelehnt werden. Sie können aber auch autonom, d. h. als mit guten Gründen von der Person selbst gewollt und gewählt werden. In die gleiche Falle läuft der Exzentriker, der – wenngleich wiederum ex negativo – Sklave der Mode bleibt, dann, wenn er zwanghaft anders sein muß als andere. Und damit läßt sich nun auch auf begrifflicher Ebene klären, was COHEN und TAYLOR als bloß empirisches Phänomen registrierten: daß nämlich der Versuch, Einzigartigkeit durch inhaltliche Besonderung zu erringen, zwangsläufig scheitern muß. COHEN und TAYLOR führen dies auf die Tatsache zurück, daß jeder neue Einfall umgehend gesellschaftlich kooptiert und kommerzialisiert wird. „Kaum haben wir angefangen, in gänzlich neuer Weise zu handeln, da sehen wir schon am Horizont die Massen der anderen, die jede unserer Taten nachahmen“ (COHEN/TAYLOR 1977, S. 206). Zugrunde aber liegt die Tatsache, daß Einzigartigkeit seinem Wesen nach ein notwendiges Nebenprodukt ist. Wie TUGENDHAT formuliert:

„Wer die Identitätsfrage: ‚Was für ein Mensch will ich sein?‘ selbständig stellt, wird faktisch zu Ergebnissen kommen, die ihn als einzigartigen erscheinen lassen, aber wer die Einzigartigkeit zum Problem macht und auf sie abzielt, bringt einen sachfremden Faktor in die Wahrheitsfrage: statt daß das Ziel der Frage einzig ist, wie es sich wirklich verhält und wie es am besten stünde mit meiner Existenz und der der anderen, ginge es jetzt darum, wie ich mich von den anderen unterscheiden kann, eine Sorge um ‚Abständigkeit‘, die HEIDEGGER, wie ich meine mit Recht, der Uneigentlichkeit zugerechnet hat“ (TUGENDHAT 1979, S. 290).

Kern der Gefährdung beim Übergang von der 2. auf die 3. Stufe von Autonomie ist ein Mißverstehen des Wesens notwendiger Nebenprodukte. Dieses Mißverstehen hat einen kognitiven und einen affektiven Aspekt. ELSTER spricht von einem intellektuellen Fehlschluß, wenn von einem Zustand, der wesentlich Nebenprodukt ist, geglaubt wird, er könne absichtsvoll herbeigeführt werden und von einem moralischen Fehlschluß, wenn dies tatsächlich versucht wird. Es handelt sich also um eine theoretische oder praktische Verkenntnis der Tatsache, daß bestimmte erwünschte Zustände, wie etwa Auto-

nomie, Selbstverwirklichung, Sinnstiftung, Einzigartigkeit – auch Glück zählt dazu – Begleitprodukte der Hingabe an eine Sache sind, die zu verfolgen das Subjekt mit guten Gründen für würdig und wichtig erachtet, und daß diese Zustände in direktem Zugriff nicht erreichbar sind. Der Kern der Verfehlung liegt also in einem Mangel an inhaltlichem Engagement für eine Sache, die dem Individuum so wichtig ist, daß Metafragen nach Selbstverwirklichung, Sinnstiftung oder Einzigartigkeit als *echte* Frage nach Handlungsanleitung („Was soll ich tun?“) sich gar nicht erst stellen.

## V.

Wir haben zwei Arten von Mißverständnissen diskutiert: das soziologische Mißverständnis, Status könne durch Bildung direkt erworben werden, wo doch eher gilt, daß Bildung faktisches Nebenprodukt von Status ist. Und das psychologische Mißverständnis, Selbstverwirklichung könne im direktem Zugriff realisiert werden, wo doch dieser Zustand notwendig Nebenprodukt eines Engagements an eine Sache ist. Beide Mißverständnisse scheinen einander wechselseitig zu verstärken. In dem Maße, in dem Instrumentalisierung zu einer Entwertung der Tätigkeit führt und so das Engagement an Inhalte, durch das allein Befriedigung zu gewinnen wäre, untergräbt, verschärft sich die Dringlichkeit der Frage nach Sinnstiftung und Selbstverwirklichung und forciert den Versuch, die Lösung im direkten Zugriff anzugehen.

Ist dieser Zirkel aufzubrechen? Gibt es – so heißt dies – die Möglichkeit einer pädagogischen Antwort auf das auch pädagogisch erzeugte Problem einer Verschärfung der Identitätsproblematik? Wenn die bisherige Analyse richtig ist, liegt der Kern beider Mißverständnisse in der Unfähigkeit, sich für Inhalte zu engagieren. Die Frage ist also: Wie kann inhaltsbezogenes Interesse geweckt werden, oder zumindest: Wie kann vermieden werden, daß inhaltliches Interesse abstumpft. Beide Mißverständnisse – so wurde gezeigt – haben einen kognitiven und einen praktischen Aspekt. Das kognitive Moment an diesen Mißverständnissen, die Überschätzung der statusgewährenden Funktion von Bildung und die Fehlklassifikation von notwendigen Nebenfolgen als mögliche direkte Handlungsziele, kann thematisiert werden. Und soweit dem, was ELSTER den moralischen Fehlschluß nennt, ein kognitives Mißverständnis zugrunde liegt, mag die bloße Aufklärung über Fehldeutung auch einen indirekten Beitrag zur Problementschärfung leisten. Der direkte Beitrag ist schwerer zu benennen und zu leisten: Der Überzeichnung der instrumentellen Funktion von Bildung ist nicht dadurch zu begegnen, daß das bildungsbürgerlich-humanistische Ideal von Bildung als Selbstzweck hervorgekramt und mit pathetisch hohlen Appellen proklamiert wird. Seit ihrer Verwissenschaftlichung ist Bildung nicht mehr selbstzweckhaft verstehbar in dem Sinne, daß sie Weltdeutung oder Anleitung zur Daseinsbewältigung zu vermitteln vermöchte. Doch auch Bildung als Wissensvermittlung ermöglicht die Entfaltung intrinsischer Motivation. Einmal als genuines Interesse an Sachgehalten, die den im ausdifferenzierten System Wissenschaft verselbständigten Wert von Erkenntnis oder Wahrheit zu realisieren hilft. Zum anderen aber kann Wissenserwerb

auch als Mittel für Zwecke begriffen werden, ohne daß dies notwendigerweise eine Entwertung der Inhalte zur Folge hätte. Wichtig ist nur, daß diese Zwecke ihrerseits vom Individuum als selbst gewollte und nicht als fremdbestimmt oktroyierte zu verstehen sind. Wer Chemie und Physik oder Geschichte lernt, weil er den Aufbau der Welt oder den Lauf der Dinge verstehen oder aber, weil er ökologische Katastrophen oder die Entstehung autoritärer Potentiale verhindern will, wird in der Beschäftigung mit diesen Inhalten oder in der Antizipation der erstrebten Ziele eine Befriedigung finden, die eine formelhaft abstrakte Frage nach Sinnhaftigkeit zurücktreten läßt. Wer aber Chemie und Physik oder Geschichte lernt ausschließlich, um gute Noten und in deren Gefolge ohne sachliches Engagement rein formal Karrierechancen zu erringen, wird ein Gefühl der inneren Leere erfahren, das er durch die hektische Suche nach Selbstverwirklichung in möglichst exotischen Interessen oder Aktivitäten vergeblich zu betäuben versuchen wird.

## VI.

Was kann die Schule tun? Aus einer Reihe von Untersuchungen weiß man wohl, daß der Persönlichkeit des Lehrers ein größerer Anteil des Lernerfolgs des Schülers zuzurechnen ist als etwa Systemvariablen wie Klassengröße, räumliche oder materielle Ausstattung der Schule etc. Wie der Lehrer es aber macht, daß seine Schüler ein Interesse an Chemie und Physik oder an Geschichte entwickeln, ist ungeklärt. Begründbar scheint, daß Verweise auf Sanktionen in der traditionellen Form: „sonst wirst du eben Straßenkehrer“, oder etwas zeitgemäßer: „sonst mußt du zurück auf die Realschule“ bzw. „sonst kriegst du keine Lehrstelle“ eher kontraproduktiv sind – sie entsprächen in ihrer Wirkung genau dem, was DECIS Jude tat, als er den Jungen ihre Motivation abkaufte. Wenn denn externe Gründe benannt werden, so sollten dies solche sein, die in einem sachlichen und nicht nur formal über den Erwerb von Zertifikaten vermittelten Zusammenhang zu den Inhalten stehen, etwa: „Daß wir umweltzerstörerisch leben, ist klar, doch wir brauchen Physiker, Chemiker, Sozialwissenschaftler, die zu klären suchen, wie Abhilfe geschaffen werden kann.“ Vielleicht aber ist es in erster Linie des Lehrer Haltung zu seinem eigenen Tun, die als Modell wirkt.

Für diese naheliegende Vermutung – der *Lehrer als „Modell“* ist ja keine besonders originelle Idee – habe ich nun leider keine wissenschaftliche Belege und so möchte ich auf anekdotisches und literarisches Material zurückgreifen. Zweifellos demotivierend dürfte die Antwort wirken, die unlängst ein Münchener Fachhochschuldozent seinen Studenten gab, als diese ihn mit detaillierten Nachfragen bedrängten. Er bemerkte: „Vorbereiten tue ich mich nicht für das bißchen Gehalt, das ich krieg’, das deckt doch gerade die Zeit ab, die ich hier bei den Veranstaltungen anwesend sein muß.“ Für die positive Variante: Begeisterung steckt an – und selbst noch strategisch gespielte Begeisterung – möchte ich Sie an die bekannte Szene aus TOM SAWYER erinnern. Tom war ungezogen gewesen und mußte zur Strafe am Samstag vormittag den Gartenzaun streichen. Er überlegt, ob er die Jungen, die frei hatten und vorbeikom-

men würden, kaufen könnte – aber ach, dazu reichten seine Besitztümer nicht. Da kommt Ben in seiner Rolle als Dampfschiff mit großem Getöse angelandet.

Tom pinselte unerschütterlich weiter, ohne den Dampfer eines Blickes zu würdigen. Ben hielt einen Augenblick verwundert an, dann grinste er: „Aha – Strafe, he?“

Keine Antwort. Tom prüfte seinen letzten Strich mit dem Auge eines Künstlers, dann fuhr er mit dem Pinsel noch einmal elegant darüber hin, um mit ebenso kritischem Blick das Resultat von neuem zu überschauen. Ben pflanzte sich neben ihm auf. Tom wässerte der Mund nach dem Apfel, aber er schien ganz vertieft in seine Arbeit.

„Hallo, alter Junge! Du, ich gehe schwimmen! Willst du mit? Aber nee, du arbeitest ja lieber, was?“

Tom sah erstaunt auf. „Was verstehst du unter Arbeiten?“

„Na, ist das vielleicht keine Arbeit?“

Tom tauchte seinen Pinsel ein und sagte nachlässig: „Vielleicht ist's 'ne Arbeit – vielleicht auch nicht! Ich weiß nur, daß es mir Spaß macht!“

„Nanu, du willst mir doch nicht einreden, daß du's zum Vergnügen tust?“

Der Pinsel war ununterbrochen in Bewegung. „Zum Vergnügen? Ja, warum denn nicht? Meinst du vielleicht, 's gibt jeden Tag so'n Zaun anzustreichen?“

Das ließ die Sache allerdings in ganz anderem Licht erscheinen. Ben hörte auf, an seinem Apfel zu knabbern, und Tom fuhr indessen mit seinem Pinsel schwungvoll auf und nieder, trat von Zeit zu Zeit zurück, um die Wirkung zu prüfen, tupfte hier und da verbessernd nach, überschaute den Eindruck von neuem, während Ben kein Auge von ihm wandte und alle seine Bewegungen mit fieberhaftem Interesse verfolgte. Endlich sagte er: „Du, laß mich doch mal'n bißchen streichen.“

Tom ziert sich eine Weile, bis Ben schließlich einen ganzen Apfel herausrückt.

Da reichte Tom ihm den Pinsel hin, Widerstreben im Antlitz, Frohlocken im Herzen.

Nun kann ich nicht direkt sagen: „Gehet hin und tuet desgleichen“ – schließlich war Tom ganz schön ausgefuchst. Und dennoch: solch eine strategisch eingesetzte Als-ob-Begeisterung ist sicher besser als die oben zitierte pseudowahrhaftig-zynische Offenheit des Münchner Dozenten. Und hat sie erst ihre Wirkung auf die Schüler gezeigt – vielleicht schlägt sie dann ja auch auf den Lehrer selbst zurück und dieser fällt auf den eigenen Trick herein und Lehrer und Schüler tun, was sie tun – trotz Elterndruck, Punktekalkül und Numerus clausus – wieder mit etwas mehr Vergnügen.

### *Anmerkungen*

- 1 In analoger Weise unterscheiden wir auch zwischen Freizeitbeschäftigung und Arbeit nicht anhand sachlicher Merkmale der Tätigkeit – einen Tisch zu schreinern kann Fronarbeit oder Freizeitvergnügen sein – sondern danach, ob die Tätigkeit bezahlt wird oder nicht.
- 2 An anderer Stelle hingegen zeigt sich klar, daß ERIKSON – entgegen KRAPPMANN'S Kritik, der ihn zu den Autoren rechnet, die Identität auf inhaltliche Strukturen und

damit auf „Verdinglichung“ aufbauen (KRAPPMANN 1969, S. 69) – Identität sehr wohl als Kompetenz begrift; vgl. etwa: Ich-Identität ist „das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man *in den Augen anderer* hat, eine Fähigkeit entspricht, eine *innere* Einheitlichkeit und Kontinuität . . . aufrechtzuerhalten“ (ERIKSON 1973, S. 107).

### Literatur

- BAETHGE, M.: *Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung*. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1983.
- BLOS, P.: Der zweite Individuierungs-Prozeß der Adoleszenz. In: R. DÖBERT/J. HABERMAS/G. NUNNER-WINKLER (Eds.): *Entwicklung des Ichs*. Königstein 1980, S. 179–195.
- BOLTE, K.M./HRADIL, S.: *Soziale Ungleichheit in der BRD*. Opladen 1984.
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: *Soziale Welt, Sonderband 2* (1983), S. 183–198.
- BOWLES, S./GINTIS, H.: *Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie*. Frankfurt 1978.
- COHEN, S./TAYLOR, L.: *Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt*. Frankfurt 1977.
- DASEN, P.R. (Ed.): *Piagetian psychology. Cross-cultural contributions*. New York: Gardner Press 1977.
- DECI, E.L.: *Intrinsic motivation*. New York: Plenum 1975.
- ELSTER, J.: *Subversion der Rationalität*. Frankfurt/New York 1987.
- ERIKSON, E.H.: *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt 1973.
- FRANKFURT, H.G.: *The importance of what we care about. Philosophical essays*. Cambridge/New York: Cambridge University Press 1988.
- GOODNOW, J.J./BETHON, C.: Piaget's tasks: The effects of schooling and intelligence. In: *Child Development* 37 (1966), S. 573–581.
- GROSS, P.: *Bastelmentalität: ein postmoderner Schwebestand*. In: T. SCHMID (Hrsg.): *Das pfeifende Schwein*. Berlin 1985, S. 63–84.
- HECKHAUSEN, H.: *Motivation und Handeln*. Berlin/Heidelberg 1980.
- HURRELMANN, K.: *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek 1975.
- INHOLDER, B./PIAGET, J.: *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1958.
- KEUPP, H.: Auf dem Weg zur Patchwork-Identität? In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis* 4 (1988), S. 425–438.
- KÖHLER, W.: *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*. Berlin/Heidelberg 1963.
- KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart 1969.
- LAWICK-GOODALL, J.: *Wilde Schimpansen*. Reinbek 1971.
- LEPPER, M.R./GREENE, D./NISBETT, R.E.: Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the „overjustification“ hypothesis. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 28 (1973), S. 129–137.
- LUHMANN, N.: *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt 1984.
- MEULEMANN, H.: *Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 11 (1982), S. 227–253.
- MEULEMANN, H.: *Studium, Beruf und der Lohn von Ausbildungszeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie*. (im Druck)
- MEULEMANN, H./WIESE, W.: *Bildungsexpansion und Bildungschancen*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4 (1984), S. 287–306.

- MISCHEL NERLOVE, H./MISCHEL, W.: The development of children's knowledge of self-control strategies. In: *Child Development* 54 (1983), S. 603–619.
- MÜLLER, W.: Family background, education, and career mobility. In: W. MÜLLER/K. W. MEYER (Eds.): *Social stratification and career mobility*. Paris: Mouton 1973, S. 223–255.
- NOZICK, R.: *The identity of the self. Philosophical explanations*. Oxford: Claredon Press 1981, S. 27–114.
- OEVERMANN, U.: Eine exemplarische Fallrekonstruktion zum Typus versozialwissenschaftlicher Identitätsformen. In: H. G. BROSE/B. HILDENBRAND (Hrsg.): *Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende*. Opladen 1988, S. 243–286.
- PAZZINI, K. J.: Ein bildlicher Zugang zum Identitätskonzept. *Loccumer Protokolle* 58/85: *Jugendarbeit und Identität*. Loccum 1986, S. 61–80.
- PAZZINI, K. J.: *Bildung und Bilder. Über einen nicht nur etymologischen Zusammenhang*. In: O. HAUSMANN/W. MAROTZKI (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1988, S. 334–363.
- PIAGET, J./INHELDER, B.: *Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe*. Stuttgart 1969.
- ROSENBAUM, H.: *Formen der Familie*. Frankfurt 1982.
- STRÜMPPEL, B./SCHOLZ-LIGMA, J.: Bewußtseins- und sozialer Wandel. Wie erleben die Menschen die Wirtschaft? In: H. O. LUTHE/H. MEULEMANN (Hrsg.): *Wertwandel – Faktum oder Fiktion? Bestandsaufnahmen und Diagnosen aus kultursoziologischer Sicht*. Frankfurt/New York 1988, S. 21–47.
- TUGENDHAT, E.: *Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen*. Frankfurt 1979.

*Abstract:*

*Adolescence and Identity – A Pedagogical Problem*

Problems of identity are intensified by the instrumentalist misinterpretation of the function of the educational system (as a way to status). In this, identity is not defined by content but rather by the mode in which content is acquired, i. e., autonomy. Autonomy unfolds in three stages: 1. Freedom: the ability to do what one wants to do. 2. Self-determination: the ability to determine what one wants to do by giving reasons for it. 3. Autonomy: the possibility to determine oneself the criteria according to which one's personal choice of action is evaluated. Risks arise above all in the transition from self-determination to autonomy if what can necessarily only be considered a by-product of a commitment (impeded by instrumentalization) for the thing itself is directly aspired to as an end in itself: giving meaning and self-realization.

*Anschrift der Autorin:*

Dr. Gertrud Nunner-Winkler, Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, Leopoldstraße 24, 8000 München 40.