

Oerter, Rolf

Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 104-121



Quellenangabe/ Reference:

Oerter, Rolf: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz - In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 104-121 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81461 - DOI: 10.25656/01:8146

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81461>

<https://doi.org/10.25656/01:8146>

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, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
22. Jahrgang / 1994 / Heft 2

Thema:

Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation

Verantwortlicher Herausgeber:
Rolf Oerter

| | |
|---|-----|
| Rolf Oerter: Zur Einführung in den Thementeil | 98 |
| Rolf Oerter: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz | 104 |
| Michael Dreher: Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen | 122 |
| H.-G. Voss: Parentale Kognitionen | 138 |
| Irving E. Sigel: Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern | 160 |

Allgemeiner Teil

| | |
|--|-----|
| Astrid Lentz, Franz-Olaf Radtke: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder in der Grundschule | 182 |
|--|-----|

| | |
|----------------------------------|-----|
| Berichte und Mitteilungen | 192 |
|----------------------------------|-----|

Rolf Oerter

Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes.

Ein konstruktivistischer Ansatz

Concepts about education and socialization in the context of human nature — A constructivistic approach

Mit Hilfe der Methoden des Erwachsenen-Interviews und der Bearbeitung von Dilemmata wurden Probanden im Alter von 7-25 Jahren veranlaßt, ihr Verständnis vom Menschen darzustellen. Es ergaben sich fünf Niveaus der Konstruktion, wobei zwischen Persönlichkeitstheorie, Sozialtheorie, Handlungstheorie und Denkniveau geschieden werden konnte. In diese Strukturen des Menschenbildes sind auch Vorstellungen und Überzeugungen über Erziehung eingebettet. Schon auf Stufe I findet sich Selbstständigkeit als Erziehungsziel, wobei die konkreten Verhaltensweisen aber typische Normvorstellungen bei der Eltern-Kind-Beziehung bilden. Erziehungsverhalten selbst bewegt sich zwischen den Extremen des vollständig Gewährenlassens und vollständig Verbietens. Diese drei Dimensionen (Selbständigkeit, Werte und balanciertes Verhalten) finden sich in den höheren Stufen wieder, nämlich als Kompetenzen auf Stufe II, organisiert durch die zentrale Instanz der Identität auf Stufe IIIa, reflektiert durch die Wechselbeziehung zwischen Personen (Identitäten) auf Stufe IIIb und als Teilsystem innerhalb eines gesellschaftlich-kulturellen Gesamtsystems auf Stufe IV. Auf der Basis dieser Befunde wird eine Pädagogik des Menschenbildes angeregt, in der solche Stufen des Menschenbildes als Ausgangspunkt und Orientierung für pädagogisches Handeln dienen.

Subjects ranging from 7 to 25 years were presented with an interview about adulthood and dilemmas containing an intrapersonal and interpersonal conflict. The conceptualization of human nature produced by the subjects were labeled into five levels of construction each consisting of the dimensions: personality theory, social theory, action theory and level of thought. These levels of construction of human nature also provided beliefs about upbringing and education. Already at stage I upbringing and education as a main goal were emphasized. Values of education were described by the young subjects in terms of wishful parent-child-interaction which were understood as a balanced behavior between two extremes. These three dimensions (self reliance, values, and balanced behavior) were also found in higher order levels: as competences at stage II, as competences and actions organized by a central entity (identity) at stage IIIa, as conceived by mutual relationships between persons (identities) at stage IIIb, and as a subsystem within a total system of culture and society at stage IV. Taking these results as a theoretical background, a pedagogy of the concept of human nature is proposed in which stages of the conceptualization serve as a framework for educational (pedagogical) actions.

1. Einleitung

Wie im Einleitungsteil bereits erläutert, kann man Erziehungsvorstellungen und -ideen isoliert untersuchen und nach bestimmten Dimensionen fragen, die solchen Überlegungen zugrunde liegen. So kam man zu den

Faktoren der Persönlichkeitstheorie von Lehrern und zu Erziehungsvorstellungen der Eltern (s. auch Beiträge von Voss und Sigel in diesem Thementeil). Der vorliegende Beitrag bemüht sich darum, Erziehungs- und Sozialisationsideen, die im alltäglichen Handeln von Eltern und Lehrern eine Rolle spielen, im Kontext des dahinterliegenden Menschenbildes zu analysieren. Der Sinn dieser Bemühungen liegt darin, zu zeigen, daß einzelne Überzeugungen und Wissensbestände über Erziehung und Sozialisation Teil einer Gesamtstruktur sind und ihre Begründung von einem allgemeineren Verständnis und Wissen über den Menschen und seiner Position in der Welt ableiten. Umgekehrt fließen Erziehungsvorstellungen und -sachverhalte über Sozialisation wiederum in die Konstruktion des allgemeineren Menschenbildes mit ein.

Dieses Verständnis fügt sich in einen konstruktivistischen Ansatz ein, der einzelne Dimensionen von Kognition und Emotion sowie die Entwicklung von Wissensbeständen als konstruktive Leistung eines aktiven Individuums auffaßt, das seine Erfahrungen permanent verarbeitet und zu Deutungen bzw. „Theorien“ über menschliches Handeln und menschliche Existenz zusammenfaßt.

2. Methode

Für die Erschließung solcher komplexer Konstruktionen eignen sich von einem gewissen Alter an am besten Verfahren, die von den Probanden aktive Konstruktionsleistungen und nicht nur Zustimmung bzw. Ablehnung von vorformulierten Aussagen verlangen. In unseren Untersuchungen wurden daher zur Erfassung des Menschenbildes bzw. der in ihm enthaltenen Erziehungsvorstellungen hauptsächlich zwei Verfahren verwendet: das Erwachsenen-Interview und die Dilemma-Methode. Das Erwachsenen-Interview fragt nach Merkmalen und Aufgaben eines Erwachsenen, danach, wie er sein sollte und nach dessen Rollen im Erwachsenenalter (Familien-, Berufs- und politische Rolle). Das Verfahren wurde zuerst von Eva und Michael Dreher entwickelt und erprobt (Dreher & Oerter, 1986). Das zweite Verfahren benutzt die in der sozialen Kognitionsforschung gebräuchliche Methode der Vorlage und Bearbeitung von Dilemmata (Kohlberg, 1976; Selman, 1984). Die Probanden erhalten ein Alltagsproblem vorgelegt, das sich nicht durch einfache Entscheidung für eine von zwei vorgegebenen Alternativen sinnvoll lösen läßt. Für den interkulturellen Vergleich, auf den die zunächst nur in Deutschland durchgeführten Untersuchungen ausgedehnt wurden, eigneten sich zwei Dilemmata besonders gut: Das Berufs-Familien-Dilemma und das Karriere-Dilemma. Im ersteren befindet sich der Akteur im Zwiespalt, dem Beruf oder der Familie den Vorzug zu geben (intrapersoneller Konflikt), im letzteren Dilemma diskutieren zwei Freunde/Freundinnen über ihre einander widersprechenden Karrieren und Lebensstile (interpersoneller Konflikt). In dem halbstrukturierten

Interview des ersten Verfahrens und den theoriegeleiteten Fragen des zweiten Verfahrens konstruieren die Probanden ihre Ansichten über den Menschen aktuell und werden veranlaßt, für ihre Ansichten und Behauptungen Argumente zu liefern. Auf diese Weise lassen sich nicht nur Wissensstrukturen und Überzeugungsmuster erfassen, sondern auch Argumentationsfiguren und -zusammenhänge. Die Aussagen wurden aufgenommen und wörtlich transskribiert, so daß eine Überprüfung der Auswertungsprozedur sowie weitere Analysen jederzeit möglich sind.

3. Struktur-niveaus des Menschenbildes

Bis jetzt liegen Untersuchungsergebnisse aus einer Reihe von Ländern, westlichen wie asiatischen Kulturen, vor. Im folgenden beziehen wir uns jedoch nur auf Ergebnisse aus deutschen Stichproben, die Altersstufen von 7-25 Jahren umfassen.

Die verwendeten Untersuchungsverfahren erbringen unterschiedliche Beschreibungs- und Konstruktionsniveaus des Menschenbildes, die man als Stufen im klassischen Sinn bezeichnen kann. Die Logik dieser Stufen und ihre Kurzbeschreibung ist in Tabelle 1 zusammengefaßt. Die Äußerungen und Argumente der Versuchspersonen lassen sich nach vier Bereichen ordnen: Persönlichkeitstheorie, Sozial- und Umwelttheorie, Handlungstheorie und Denkniveau. Die Aussagen zur Persönlichkeitstheorie konzentrieren sich auf Merkmale und Eigenarten der eigenen Person wie des Menschen überhaupt und ähneln in gewissem Sinn den Persönlichkeitstheorien in der Psychologie. Die Sozial- bzw. Umwelttheorie der Probanden beschreibt die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt, insbesondere zu seiner sozialen Mitwelt und die dabei erforderlichen Fähigkeiten. Die Handlungstheorie versteht den Menschen als Urheber von selbstgesetzten und willentlich angestrebten Zielen und macht Annahmen über die Konsequenzen des Handelns. Das Denkniveau schließlich umfaßt Prozesse der Informationsverarbeitung, die dem jeweiligen Verständnis und der jeweiligen Argumentation zugrunde liegen. In Kürze lassen sich die gefundenen fünf Niveaus in der folgenden Weise kennzeichnen.

Auf der Stufe I wird der Mensch als Akteur beschrieben, der ein Repertoire von Handlungen besitzt, mit deren Hilfe er in der Umwelt agiert und Aufgaben bewältigt (Persönlichkeitstheorie), über andere Personen und Sachen im Sinne von Besitz verfügt, aber auch sein Handeln auf andere bezieht, z.B. ihnen hilft und sie liebt. Bei der Handlungstheorie steht die Handlung selbst noch stark im Vordergrund. Nicht das Ergebnis und die Konsequenzen der Handlung sind bedeutsam, sondern die Tat, die Aktion selbst.

Auf der Stufe II wird der Mensch als Träger von Eigenschaften und Fähigkeiten beschrieben. Seine Handlungskompetenz bezieht er aus

Tabelle 1:
 Stufen des Menschenbildes (Kennzeichnung nach 4 Dimensionen)
 H = Handlung; Z = Ziel; M = Mittel; E = Ergebnis; F = Folge

| Stufe | Gesamtkennzeichnung | Persönlichkeitstheorie | Sozialtheorie | Handlungstheorie | Denken |
|-------|---|---|---|---|---------------------------------|
| I | Mensch als Akteur | Beschreibung von typischen, kennzeichnenden Tätigkeiten | Besitz von Personen und Sachen | Handlung wird nicht aufgegliedert (Z, M, E, F) | voroperatorisch konkret-logisch |
| II | Mensch als Träger von psychischen Eigenschaften | Konzeption v. psych. Eigenschaften, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen | Anderer besitzen instrumentelle Funktion | Z-M-E | konkret-logisch formal-logisch |
| IIIa | Autonome Identität | Selbstbestimmung, Selbstkontrolle, Identität als organisierendes Kernkonzept für Eigenschaften | Anderer sind strukturell gleich, inhaltlich verschieden | Z-M-E-F | relativistisch |
| IIIb | Soziale (mutuelle) Identität | Reflexion innerer Widersprüche angesichts unvereinbarer Persönlichkeitsentwürfe | Personen definieren sich wechselseitig. Involvierter Personenkreis ist nicht austauschbar | Z-M-E-F $\left\{ \begin{array}{l} \text{Ego} \\ \text{Alter} \end{array} \right.$ | subjektiv-dialektisch |
| IV | Gesellschaftliche Identität | Widerspruch von Individuum und Gesellschaft; Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Anforderungen | Menschen als austauschbare Elemente eines Systems, das als Gesellschaft oder Kultur bestimmend ist. | Handlungen als Elemente größerer Systeme, deren Wirkungsweise nicht mehr durch individuelle Handlungen bestimmt werden. | objektiv-dialektisch |

erlernten oder anderweitig gegebenen, nicht mehr offen zutage liegenden Bedingungen, die im einfachsten Fall als Wissen und Können gekennzeichnet werden. Solche psychischen Merkmale befähigen den Menschen zu selbständigem Handeln. Die Sozial- und Umwelttheorie auf dieser Stufe erkennt Aufgaben und Verpflichtungen gegenüber anderen, die als konkreter Katalog gesehen werden. Je nach Differenziertheitsgrad dieser Stufe können solche sozialen Verpflichtungen detailliert oder nur global dargestellt und aufeinander bezogen werden. Das Handeln gegenüber anderen bezieht bereits dessen Perspektive im Sinne eines Trägers von eigenen Wünschen, Vorstellungen und Zielen mit ein. Andererseits werden Menschen auch instrumentell gesehen, d.h. sie dienen als Mittler für die Erreichung eigener Ziele, und umgekehrt verhilft man ihnen selbst zu ihrer Zielerreichung. Die Handlungstheorie wird nun zur Ziel-Mittel-Ergebnis-Kette erweitert. Um Ziele zu verwirklichen, bedarf es des Einsatzes von Mitteln, für den Prozeß des Erwachsenwerdens vor allen Dingen, des Lernens und des Fleißes. Auch der Wille als Komponente der Handlungstheorie wird bereits akzentuiert: Man muß den Willen einsetzen, um ein Ziel zu verwirklichen. Zur Konstruktion von Stufe I

und II bedarf es noch nicht des formal-logischen Denkens, wohl aber zumindest auf Stufe II der konkret-logischen Operationen, da Handlungen und Handlungsergebnisse aus Ursachen hergeleitet und Begründungszusammenhänge gegeben werden.

Die drei folgenden Stufen sind wesentlich komplexer und können hier nur kurz skizziert werden. Sie sollen aber in einem späteren Abschnitt in bezug auf ihre „Erziehungsideologien“ näher erläutert werden. Die Stufen IIIa und IIIb sind als qualitativ getrennte Niveaus aufzufassen, sie sind nur mit der Ziffer III versehen, weil sie eine Korrespondenz zu anderen Befunden, etwa zu den Stufen des moralischen Urteils (bei Kohlberg) und den Niveaus des Selbst (bei Noam) haben. Stufe IIIa kennzeichnet den Menschen als autonome Identität, die alle nötigen Kompetenzen besitzen soll, um das eigene Leben selbst in die Hand nehmen zu können. Die Formulierung und Durchsetzung eigener Lebensziele wird als zentrale Aufgabe angesehen. Die Sozialtheorie dieser Stufe erkennt auch für andere dieses Menschenbild an und respektiert demzufolge die inhaltliche Verschiedenheit von Personen (Identitäten). Ohne daß die sozialen Aufgaben der vorhergehenden Stufe negiert werden, besteht dennoch das Gebot, sich nicht unmittelbar in die Angelegenheiten anderer einzumischen. Damit sind soziale Beziehungen durch Toleranz, aber auch durch Abgrenzung gekennzeichnet. Die Handlungstheorie enthält als neues entscheidendes Element die Verantwortung für die Konsequenzen des Handelns, die u.U. sehr weit reichen können. Die Konstruktion der Stufe IIIa erfordert eine Form des Denkens, die über das logische Denken hinausgeht und als relativistisches Denken bezeichnet wird (s. z.B. Perry, 1970; Commons et al., 1984). Damit meint man eine Erkenntnishaltung, die unterschiedliche Wahrheiten gelten läßt und auf den Absolutheitsanspruch einer einzig gültigen Wahrheit verzichtet. Beim Menschenbild bezieht sich diese Denkleistung auf die unterschiedlichen Wertpositionen und Lebensziele von Personen. Die Toleranz wird somit als Ergebnis des relativistischen Denkens verstanden. Sie ist sicherlich nicht generell, sondern eher bereichsspezifisch gegeben und kann aber dennoch als eine Grundposition für soziale Interaktion aufgebaut werden.

Die Stufe IIIb versteht den Menschen als mutuelle (wechselseitig bezogene) Identität, die Entstehung und Aufbau sozialen Interaktionen und Austauschprozessen verdankt. Der Mensch vereinigt in sich widerstrebende Lebensziele, Wertpositionen und „Persönlichkeiten“. Seine Dynamik macht gerade der Umstand aus, daß er Verschiedenes, ja sogar Widersprüchliches sein und verwirklichen möchte. Die Sozialtheorie der Stufe IIIb erkennt die Wechselbeziehung zwischen Menschen als die prinzipielle Grundlage für menschliche Existenz in der Weise, daß Identität nur durch den Austausch mit anderen Identitäten aufgebaut werden kann und menschliche Existenz somit auf gemeinsamen Konstruktionsleistungen oder Ko-Konstruktionen beruht. Die Handlungstheorie beinhaltet demzufolge nicht nur Verantwortung

des eigenen Handelns für sich selbst, sondern auch die Konsequenzen für andere. Auf dieser Ebene wird auch das Verständnis der Funktionsweise kleiner Systeme, wie der Familie oder der Peergruppe aufgebaut. Die Wirkungen innerhalb solcher Systeme lassen sich nicht mehr linear auf einfache Handlungsketten reduzieren, sondern berücksichtigen den Aspekt der Veränderung des Ganzen bei Veränderungen eines Teils des Systems sowie andere Systemeigenschaften. Das für die Stufe IIIb erforderliche Denken ist in der Hauptsache als dialektisch zu bezeichnen, da zur Konstruktion der mutuellen Identität der Umgang mit Widersprüchen gehört, die sich nicht logisch auflösen lassen, sondern zu einer Synthese geführt werden. Solche Synthesen sind oft erst durch die Elaboration der widersprüchlichen Elemente der zu betrachtenden Gesamtsituation möglich.

Die Stufe IV versteht den Menschen als gesellschaftliche Identität, d.h. als ein auf Kultur und Gesellschaft bezogenes Individuum, das in der permanenten Auseinandersetzung zwischen eigenen Zielsetzungen und Wünschen und den Anforderungen von Gesellschaft und Kultur steht. Die Sozialtheorie der Stufe IV versteht den Menschen über die bisherigen Niveaus hinaus als Element eines großen Systems, in dem die Elemente einerseits austauschbar sind, andererseits bestimmte, für die Erhaltung des Systems notwendige Aufgaben zu erfüllen haben. Damit werden die im Sinne von Parsons (1949) partikularistischen Beziehungen zu universalistischen. Sie bestimmen sich nicht durch die Besonderheit des Menschen, sondern durch die Funktionen, die er im Ganzen auszuführen hat. Die Pflichten und sozialen Beziehungen dehnen sich nun auf alle Menschen des Systems aus, sei es auf die Gesellschaft, der man angehört, oder die Menschheit als Ganzes, und haben eigentlich prinzipiell Priorität vor dem Wohlergehen einzelner signifikanter Bezugspersonen. Dies korrespondiert mit den Moralniveaus IV und V von Kohlberg. Die Handlungstheorie umschließt nun auch das Verständnis großer Systeme und deren Funktionsweise, zumindest in Ansätzen. Veränderungen und Einwirkungen können nun nicht durch Einzelmaßnahmen mehr erreicht werden, sondern als Systemveränderung im Ganzen. Demzufolge werden auch die zu treffenden Maßnahmen anders gedacht, z.B. als gesellschaftlich-politische oder als ökonomische Maßnahme. Das Denkniveau, das für die Konstruktion der Stufe IV erforderlich ist, umschließt neben komplexen Denkleistungen das objektiv-dialektische Denken in dem Sinne, daß die bestehenden Widersprüche zwischen Individuum und Gesellschaft sowie innerhalb der Gesellschaft und Kultur nicht nur subjektiven Charakter haben, d.h. existent sind in oder zwischen Personen, sondern darüber hinaus objektiv als Widersprüche in der Gesellschaft und Kultur bestehen. Ihre Entstehung wird historisch oder ökonomisch abgeleitet und die damit verbundenen psychologisch-persönlichen Probleme werden mit den gesellschaftlich-kulturellen Problemen verbunden.

Bemerkenswerterweise zieht sich durch alle Stufen hindurch eine gemeinsame Sichtweise, die sich offenkundig schon sehr früh in der menschlichen Entwicklung aufbaut, nämlich das Verständnis des Menschen als eines selbständig und effizient handelnden Akteurs. Dies gilt zumindest für unsere westliche Kultur. Selbstwirksamkeit (Bandura, 1969), Selbstverursachung (DeCharms, 1968) und generell die Fähigkeit, selbständig handeln zu können und zu sollen, sind allgemeine Kriterien des Menschenbildes auf allen Stufen, wobei die anfänglich eher ungeübte Sicht von Selbstwirksamkeit allmählich einer skeptischen und relativierenden Haltung (Stufe IIIb und IV) weicht.

Die hier beschriebenen Stufen sind idealtypische Formulierungen von entwicklungslogisch zusammengehörigen strukturellen Komponenten. Sie sind das Ergebnis der Analyse von Befunden, die in mehreren Schritten erfolgt ist, wobei der erste Schritt zunächst aus einer groben Formulierung der Stufen bestand, die dann zu weiteren Untersuchungen Anlaß gab und in der derzeitigen Fassung gestattet, das Datenmaterial zuverlässig ($r > .80$) zuzuordnen. Die Zuordnung erfolgt mit Hilfe eines Manuals, das für die jeweilige Kultur getrennt zu erstellt wird.

4. Erziehungsvorstellungen auf der Stufe I und II

4.1 Stufe I

Schon die Stufe I des Menschenbildes impliziert, wie wir sahen, den selbständigen und den selbstwirksamen Akteur. Ziel des Erwachsenseins und damit auch Erziehungsziel ist die Selbständigkeit und das damit verbundene Handlungsrepertoire. Ein wesentlicher Aspekt ist das Anstreben eines Berufes, über den bereits konkrete Vorstellungen bestehen. Der Beruf als Aufgabenfeld scheint ein Kernstück der Zielvorstellungen über Selbständigkeit auszumachen. Wie aus früheren Untersuchungen bekannt (Ginzberg, 1952; Super et al., 1957), handelt es sich meist um attraktive Berufe, u.a. Stewardess, Krankenschwester und Astronaut. Die Familie hingegen wird nicht als notwendige Aufgabe des Erwachsenseins angesehen, denn einige Kinder, allerdings kein einziges Mädchen, wollen keine Familie oder äußern darüber keine näheren Vorstellungen. Neben der Selbständigkeit äußern die Kinder Wertvorstellungen, die sie unmittelbar mit Erziehung und Sozialisation in Verbindung bringen, indem sie während des Erwachseneninterviews darauf hinweisen, wie sie selbst ihre Kinder erziehen würden oder wie Kinder werden sollten. Es fällt auf, daß sich diese Wertvorstellungen sehr stark an Konvention und Normalität orientieren. Die folgende Liste von Beispielen möge dies verdeutlichen.

- Lernen, wie man brav ist
- Lieb sein
- Daß man auch gehorcht, man kann nicht einfach sagen, ich kann's jetzt schon (Wenn man bereits älter, d.h. „mehr erwachsen“ ist)

- Sich ganz normal verhalten (z.B. normal Steuern zahlen, normal eine Familie haben)
- Nett zueinander sein
- Nicht frech sein
- Anständig sein
- Helfen
- Sich nach einem Streit versöhnen

Sofern Kinder auf die Erziehung zu sprechen kommen, bringen sie diesen Prozeß als goldene Mitte oder Balance zwischen zwei Extremen, nämlich zwischen unbegrenzt gewähren lassen (*laissez faire*) und zu strengem Vorgehen (autoritär) zum Ausdruck. Beispiele:

- Nicht verwöhnen
- Wenn sie mich dann fragen, ob sie wohin dürfen, dann sag ich nicht gleich nein, sondern ich überleg's mir noch, und ich laß' sie dann wahrscheinlich schon gehen . . . Nicht einfach drauflos sagen: 'Nein, Du darfst jetzt nicht gehen'.
- Also, man soll nicht immer seinen Willen durchsetzen wollen, weil das in der Familie nicht geht.
- Man darf auch bei den Kindern nicht alles durchgehen lassen . . . weil sie dann, das ist später für sie auch schlecht.
- Daß man sie auch richtig erzieht, die Kinder . . . nicht zu streng aber auch nicht alles durchgehen lassen.

Als zweite Dimension von Erziehung wird Unterstützung genannt, wie bei den Hausaufgaben helfen oder generell den Kindern helfen. Die Folgen ungünstiger Einwirkungen sind ebenfalls Gegenstand von Empfehlungen. So werden Kinder aus schlechten Verhältnissen als Beispiel für die ungünstige Wirkung von Sozialisation genannt und die negativen Folgen von Gewalt in den Medien artikuliert („Wenn Kinder Brutales sehen, machen sie es nach oder so“).

Methodisch muß ausdrücklich angemerkt werden, daß die Interviews sich auf die Beschreibung von Erwachsenen bzw. auf Zielvorstellungen bei der Selbstbeschreibung bezogen und nicht Erziehungsziele und -aufgaben zum Inhalt hatten. Die spontane Menschen- und Selbstbeschreibung fällt insgesamt eher dürftig aus, was bedeutet, daß das deklarative Wissen der Kinder noch nicht sehr ausgeprägt ist. So konstruieren auch noch eine Reihe von 10jährigen Kindern das Menschenbild und die entsprechenden Erziehungsvorstellungen auf der Stufe I. Bemerkenswert erscheint der Widerspruch zwischen Selbständigkeit und Gehorsam in den Erziehungsvorstellungen der Kinder. Einerseits betonen sie allesamt selbständiges Handeln und Selbständigkeit generell als wichtiges Ziel, andererseits heben sie hervor, daß man auch später „den Eltern gehorchen und sich ihrer Autorität fügen soll“. Diese Forderung wird von Kindern, die ältere Geschwister haben und deren Lösungstendenzen beobachten, bevorzugt geäußert. Der Widerspruch wird bekanntlich in anderen Kulturen, z.B. in ostasiatischen,

auch im Erwachsenenalter aufrechterhalten und zu Lösungen geführt, die eine Synthese von beiden Geboten beinhalten, also Selbständigkeit und den Respekt vor elterlicher Autorität miteinander vereinbaren.

4.2 Stufe II

Auf der Stufe II lassen sich wiederum als Erziehungsziele Selbständigkeit und Werte der Konformität ausmachen. Diesmal aber sind diese Ziele stärker durch psychologische Begriffe begründet. Die Selbständigkeit wird durch Kompetenzen erläutert, die es aufzubauen gilt, z.B. Bildung, gute Schulbildung, Talent etc. Parallel zu den Wissens- und Fähigkeitskomponenten werden oft dezidiert Erfahrungen genannt, die man im Laufe seiner Entwicklung sammelt. Diese Lebenserfahrung wird für den Umgang mit Menschen, also für die soziale Kompetenz als notwendig angesehen.

So sagt beispielsweise ein Realschüler der 9. Klasse: „... Erfahrungen, das kommt dann irgendwie zur Bildung, das wären Lebenserfahrungen, also Erfahrungen, daß man irgendwie Menschenkenntnis erlangt und verschiedene Erfahrungen in Gruppen und so im Arbeitskreis, in Jugendgruppen, und sich irgendwie zurechtfindet mit der Demokratie und überhaupt so“.

Mit diesem Beispiel ist auch der zweite Zielbereich bereits angesprochen, soziale Werte, die auch auf der Stufe II als Werte der Konformität in der Gemeinschaft beschrieben werden. Aus dem „Bravsein“ der Stufe I wird nun die Fähigkeit, sich anpassen zu können, die Harmonie in der Gruppe als Ziel (sich nicht streiten, seine Meinung zurückstellen können) und Gleichberechtigung bzw. Gerechtigkeit als Wert. Dieses Zusammenleben in der Gruppe oder mit anderen schöpft als Zielsetzung aus den Erfahrungen in der eigenen Familie. Neben den genannten Fähigkeiten werden zwei Voraussetzungen aufgeführt, die diesem Ziel der Anpassung dienen: die Bekämpfung des Egoismus und der Gemeinschaftssinn oder das Gemeinschaftsinteresse. Obwohl all diese Komponenten nur selten bei einer Versuchsperson gemeinsam auftreten, erbringt die Gruppe der etwa 11-15jährigen gemeinsam alle die Komponenten, die auch in psychologischen Theorien für soziales Zusammenleben genannt werden: Motivation („Interesse“), soziale Kompetenzen („Verständnis für den anderen“, „Fähigkeit zur Anpassung“) und die Kontrolle der eigenen Bedürfnisse („Egoismus“).

Zwei Beispiele zur Illustration:

„Um erwachsen zu sein, da gehört für mich dazu, daß man für Menschen sorgt, und zwar für bestimmte (was braucht man in der Familie?). Ja, Gemeinschaftsinteresse braucht er, und er braucht, er muß Liebe geben können, und er muß auch mal einstecken können, nicht nur auf sich bedacht sein“. (10. Klasse Realschule, weiblich).

„Ich meine, er soll verständnisvoll sein, hilfsbereit, halt so ziemlich alle die guten Eigenschaften, vor allem auch seinen Egoismus niederdrücken, also erkennen, wann er Egoist ist, und wann nicht, und das versuchen zu bekämpfen . . . Das finde ich am wichtigsten, weil der Egoismus, finde ich, ist die Wurzel von allen schlechten Eigenschaften“. (9. Klasse, Realschule, männlich).

Erziehungsverhalten und -methode werden auf der Stufe II fast regelmäßig erwähnt, sobald die Rede auf die Rolle der Familie für den Erwachsenen kommt. Das „richtige Erziehen“ wird dabei fast ausnahmslos als reziproker Prozeß beschrieben, in dem nicht einseitige Befehle und Anforderungen gestellt, sondern das Verhalten der Eltern auf die Wünsche und Reaktionen der Kinder abgestimmt werden. Es wird deutlich, daß der Ausgangspunkt dieses Argumentierens die eigene Erfahrung in der Familie ist, die entweder als verständnisvoll oder als zu streng und rigoros erlebt wird. So beziehen sich die Beispiele auf das eigene Bedürfnis nach Freiheit, z.B. beim abendlichen Weggehen, oder auf mehr Taschengeld oder auf Hilfe bei den Schulaufgaben. Die „goldene Mitte“ zwischen zwei Extremen in der Erziehung wird auch auf der Stufe II als Idealform angesehen, wobei diese Leistung nun aber das Ergebnis von kognitiven und emotionalen Prozessen ist. Das richtige, teils gewährende, teils verbietende Verhalten resultiert aus dem Verständnis dessen, was die Kinder bewegt, und aus dem eigenen Nachdenken über das, was zu tun ist. Zwischen dem Verhalten des Kindes und der Reaktion der Eltern wünschen sich die Probanden gewissermaßen eine Denkpause, in der aufgrund von Informationen adäquat entschieden wird. Dieser Prozeß ist eingebettet in eine Grundeinstellung, die sich durch liebevolle Beziehung untereinander charakterisieren läßt. Einige Beispiele mögen dieses Verständnis wiederum erläutern.

(Ehemann:) „Na ja, er muß liebevoll sein und verständnisvoll und tolerant, treu vor allem, auch ehrlich und Vertrauen entwickeln untereinander in der Familie und dafür sorgen, daß sich halt alle wohlfühlen, irgendwie“. (8. Klasse Gymnasium, weiblich)
„Na ja, und er sollte halt den anderen ihre Freiheit lassen, und er soll auch seine Kinder nicht als Besitz ansehen, sondern einmal daran denken, daß sie ihm eigentlich bloß anvertraut sind. Ja, und man soll also dem anderen auch zuhören und nicht bloß immer reden und anschaffen, sondern auf den anderen eingehen“. (10. Klasse Realschule, weiblich)

(Wie es in der Familie sein soll) „Ja, daß wir eine Gemeinschaft sind, daß wir was unternehmen, daß man mit den Kindern reden kann über Sachen, über die normalerweise Jugendliche nicht so gerne reden. Auf jeden Fall ein gutes Verhältnis zusammen“. (9. Klasse Gymnasium, weiblich)

... „Über alles reden können, mit allen Problemen zu mir kommen können, und daß ich dann auch Verständnis dafür zeige, und daß ich die dann nicht gleich fallen lasse (wenn sie etwas angestellt haben)“. (9. Klasse Gymnasium, weiblich)

„Der Erwachsene muß halt dafür sorgen, daß die Familie in Ordnung bleibt, daß nicht irgendeiner unglücklich ist oder so, daß er sich gerecht behandelt fühlt von den anderen, nicht daß die anderen verwöhnt werden, daß also jeder gleichberechtigt wird in der Familie . . . Wenn's nicht so schlimm war, würde ich halt mit ihm darüber reden . . .“. (Hauptschule, 6. Klasse, weiblich)

Wiederum entdeckt man in den Aussagen die in den psychologischen Erziehungstheorien enthaltenen Komponenten: die Dimension der Wärme und liebevollen Zuwendung, auch als Klima faßbar, die Dimension des demokratischen Erziehungsziels (kontrollierend-autoritativ, aber verständnisvoll), das Moralprinzip der Gerechtigkeit und die Erziehungskompetenzen, die als Fähigkeit und Können ausgedrückt werden.

5. Erziehungsideologie auf höheren Stufen des Menschenbildes

Wie hängen nun im Erwachsenenalter Menschenbild und Erziehungseinstellung zusammen? Dies soll zunächst von der Logik der Stufen her beleuchtet werden.

5.1 Stufe IIIa

Die generelle Kennzeichnung der Stufe ist zugleich das Erziehungsziel: die autonome (mündige) Persönlichkeit. Zu den bisherigen sozialen Kompetenzen tritt die Toleranz bei Meinungsvielfalt und Wertpluralismus. Diese beiden, aus der Pädagogik wohlbekannten Erziehungsziele, Mündigkeit und Toleranz, werden also auf der Stufe IIIa konzeptualisiert.

5.2 Stufe IIIb

Hier ist das Menschenbild einer Anthropologie verpflichtet, die einerseits das Widersprüchliche im Menschen, andererseits das Angelegtsein auf das Du (Buber, 1983, Orig. 1923) artikuliert. Da der Mensch mit Widersprüchen in sich selbst zu kämpfen hat, stellt sich Harmonie immer nur vorübergehend und dies als aktiver Prozeß, als Bearbeitung von Widersprüchen ein. Der Mensch ist daher auch nie „fertig“, sondern steter Entwicklung unterworfen, die als aktive Leistung verstanden wird. In den verwendeten Verfahren bringen die Probanden zum Ausdruck, daß man nie vollends erwachsen wird, daß Entwicklung nie endet und man an sich stets weiterarbeiten muß. Die in der Sozialtheorie ausgedrückte mutuelle Identität entspricht der Buberschen Anthropologie, in der der Mensch auf das Du hin angelegt ist und sich erst im Du zu einem Ich entwickeln kann. Im Karriere-Dilemma wird diese Position besonders dann deutlich, wenn die Probanden bei beiden Kontrahenten unterstellen, daß sie voneinander lernen und nach einer Synthese zwischen den widersprüchlichen Lebensstilen suchen sollen.

5.3 Stufe IV

Auch hier ist der Mensch in Widersprüche eingebettet, die aber diemal als Gegensatz von Individuum und Gesellschaft und als Spannungsverhältnis von gesellschaftlich-kulturellen Gegensätzen verstanden werden. Die Zielsetzung richtet sich nun nicht mehr auf das Individuum allein, sondern auf die Gesamtveränderung von Gesellschaft und Kultur, denn das herausgelöste, für sich betrachtete Individuum wird als unzulässige Abstraktion betrachtet. Nur im Kontext des Gesamtsystems können anthropologische Idealvorstellungen verwirklicht werden. Diese Position ist verwandt mit einer dialektischen Pädagogik (Schleiermacher, 1957; Schmied-Kowarzik, 1974; Spaemann, 1961).

Damit setzt sich fort, was schon für die Stufen I und II gilt, nämlich, daß im naiven Menschenbild wissenschaftliche Positionen vorformuliert sind und mehr oder minder explizit vertreten werden.

6. Vorstellungen über Erziehungsmaßnahmen und -methoden

Bezüglich des Erziehungsstils und der Vorstellung über Erziehungsverhalten erweist sich der Zusammenhang mit dem Menschenbild komplexer. Zum einen ergeben sich aus den Stufen des Menschenverständnisses sicherlich unmittelbar Konsequenzen für erzieherisches Handeln, zum anderen aber ist das Kind bzw. der Jugendliche noch nicht erwachsen, also noch nicht mit den Kriterien versehen, die das Menschenbild kennzeichnen. Gerade die noch nicht entwickelten Züge geben ja Anlaß zur Erziehung. Ein typischer Unterschied, der zwischen Erwachsenen und Kind in den Interviews dargestellt wurde, bezieht sich auf die Verantwortung für das eigene Handeln. Während Erwachsene für ihre Handlungen die Konsequenzen zu tragen haben, werden Kinder als nicht voll verantwortlich für ihr Handeln eingestuft. Andererseits neigt man dazu, Kindern schon sehr frühzeitig die Selbstwirksamkeit und die damit verbundene Selbständigkeit zuzubilligen, sofern sie im Rahmen der häuslichen Kontrolle ausgeübt wird. Die jungen Erwachsenen, die wir befragt haben, üben in den meisten Fällen Kritik an ihrer eigenen Erziehung und setzen damit das fort, was wir bei den Jüngeren (14-16jährigen) bereits angetroffen haben, nämlich daß zuviel Verbote ausgesprochen wurden und das Selbstständigkeitsstreben zu wenig Berücksichtigung fand. Im folgenden soll das Menschenbild der höheren Stufen nur auf die Erziehungsvorstellungen der Stichproben junger Erwachsener bezogen werden, die allesamt noch nicht verheiratet waren und Familiengründung bzw. Partnerschaft noch aus der Distanz und damit auch noch etwas idealisiert einschätzten. Eine Reihe von Probanden allerdings betrachtete Familie oder familienähnliche Konstellationen nicht als notwendiges Kriterium für das Erwachsensein und stellte es dem Individuum frei, sich in diesem Sektor zu engagieren. Der erste Aspekt, der bei Erziehungsfragen genannt werden muß, ist der Zeitpunkt, zu dem man Kinder haben kann und fähig ist zu erziehen. Ab Stufe IIIa wird diese Fähigkeit nicht selbstverständlich vorausgesetzt. Die jungen Erwachsenen (18-22 Jahre) fühlen sich noch nicht „reif“ für Kinder und Kindererziehung. Der richtige Zeitpunkt wird aber weniger mit dem Alter als vielmehr mit dem persönlichen Entwicklungsstand in Verbindung gebracht. Dabei spielt die Familie selbst wieder rückgekoppelt eine Rolle, indem sie das Individuum besser zur Erziehung befähigt. Diese Auffassung mag folgendes Beispiel beleuchten.

„Ja, und dann glaub' ich halt, daß man mit Kindern gut umgehen kann oder auf Kinder eingehen kann, wenn man selber irgendwie gefühlsmäßig oder auch kognitiv ziemlich reif ist. Man kann das so schwer fassen, wann einer reif ist, wann er für seine Familie entwickelt ist. Ich würde halt sagen, von seiner Familiensituation her —

meine Eltern waren damals noch zu jung, haben unter Zwang geheiratet, und ich glaube, das sind schon die schlimmsten Voraussetzungen für eine gute Familie. Also, ich würde mich jetzt persönlich noch nicht reif für eine Familie fühlen . . . Es ist halt so etwas, das man im Prinzip vielleicht auch erst ausbilden muß, ich meine, man kann ja nicht sagen, der Mensch muß jetzt irgendwie fertig und reif für eine Familie sein; er entwickelt sich in der Familie natürlich auch weiter“.

Die Reife für Erziehung wird auch verbunden mit einer gedanklichen oder planerischen Vorbereitung. Mann soll nicht von Kindern überrascht werden, sondern auf die Ankunft und die damit entstehenden Sozialisations- und Erziehungsaufgaben vorbereitet sein. Beispiel:

„Ja, ich muß mich halt vorher, zum Beispiel wenn ich Kinder will, informieren, über erstens Hygiene und dann über Erziehung von Kindern, da muß ich mir schon vorher Gedanken machen. Ich meine, es gibt ja viele Leute, die lassen es so auf sich zukommen, dann ist das Kind da, und sie wissen nicht, was sie damit tun sollen, und dann haben sie halt ein Leben lang Probleme mit dem Kind“ . (19 Jahre, männlich).

Gemäß der Stufe IIIa muß die Erziehung zur Selbständigkeit Freiheit gewähren und die Möglichkeit zur Übernahme von Verantwortung eröffnen. In Fortsetzung der Erziehungsvorstellungen früherer Stufen wird nun die goldene Mitte der Erziehung als Erziehung zur Selbständigkeit und Verantwortung begriffen. Wiederum geschieht dies häufig in kritischer Auseinandersetzung mit der selbst erfahrenen Erziehung. Aber auch die positiven Erfahrungen dienen als Begründung für diesen Aspekt von Erziehung.

„Ja, also das Selbständigwerden und Eigene-Verantwortung-tragen . . . Daß meine Eltern schon versucht haben, mir immer mehr Spielraum zu geben, mehr Freiheit zu geben, aber ich das irgendwie so ernstgenommen habe, daß ich auch verantwortungsvoll das genützt habe . . . Irgenwie haben sie nicht mit Verboten um sich geworfen, so daß ich das beherzige, also je mehr man verboten kriegt, desto mehr schlägt man nachher über die Stränge“ . (19 Jahre, weiblich)

Die Beziehung, die dieses Erziehungsverhalten ermöglicht, besteht im wechselseitigen Vertrauen. Vertrauen ist also bereits eine Komponente der Stufe IIIa, da der Respekt vor der Autonomie des anderen dies erst ermöglicht, soweit ihn beide Seiten einbringen. Daher wünschen sich die Probanden ein Vertrauensverhältnis zwischen Eltern und Kindern bzw. Erziehern und Erzogenen. Wieder leitet sich dies aus den eigenen Erfahrungen ab, sei es, daß sie selbst ein solches Vertrauen erfahren und gezeigt, sei es, daß sie unter dem Mangel an Vertrauen gelitten haben. Hierzu ein Beispiel:

„Ja, halt mehr Offenheit, daß die Kinder auch wirklich sich trauen, zu den Eltern zu gehen und über alles zu reden, weil das ist bei meiner Familie nicht so, daß man wirklich mit allen Problemen kommen kann und nicht schon von vornherein das Vorurteil der Eltern spürt, daß man genau weiß, wenn ich jetzt komme und das und das sage, dann reagieren sie so und so“ . (18 Jahre, männlich)

Manche Probanden, die sich auf der Stufe IIIa befinden und mit der eigenen Selbstdefinition zu kämpfen haben, werten die persönliche Erfahrung besonders hoch und favorisieren einen Erziehungsstil, der es zuläßt, solche Erfahrungen zu sammeln, selbst wenn sich daraus üble Konsequenzen für das Kind ergeben. Man soll Kindern bzw.

Jugendlichen solche Erfahrungen ermöglichen, aber ihnen dann auch aus der Patsche helfen. Diese Erziehungseinstellung stimmt mit Rousseaus Auffassung von Erziehung überein, der den Emile seine Erfahrungen alle selbst sammeln läßt und dadurch gewährleistet sieht, daß sich der Zögling zu einem neuen Menschen entwickelt. Beispiel:

„Ja, ich meine, das kann man so machen, daß man das den Typen entweder klar macht, oder man muß eben das Risiko eingehen . . . Also, ich würde das Risiko eingehen, wenn ich jetzt irgendwelche Jungen hätte, die manche Erfahrungen, wenn's die partout wollen, machen zu lassen, weil das anders wahrscheinlich gar nicht funktionieren würde. Ich würde sie sogar unterstützen, die Erfahrungen selber zu sammeln, weil sie mehr damit anfangen können. Ich würde ihnen aber nachher aus der Scheiße helfen, wenn sie dann in der Scheiße stecken, denn dann brauchen sie mich. Vorher, daß ich dann hinstehe, und daß ihm das hinknalle und sag, 'nein, das darfst Du nicht, das brauch' ich nicht'. Er braucht mich erst, wenn er in der Scheiße steckt“. (19 Jahre, männlich)

Im weiteren Verlauf des Gesprächs betont der Proband noch einmal die Notwendigkeit des Risikos für die Entwicklung und kritisiert an den angepaßten Erwachsenen vor allen Dingen ihr großes Sicherheitsbedürfnis und ihre Angst vor Risiko. Diese Erziehungsideologie erinnert an den Ausspruch von Jean Paul: „Jünglinge müssen gewagt werden“ (Jean Paul, 1835).

Eine weitere Orientierungsdimension, die aus den Stufen IIIa und IIIb folgt, ist die Forderung nach Gleichberechtigung in der Familie. Alle Beteiligten sind als Personen gleichwertig, so daß auch die Ansprüche der Kinder berücksichtigt werden müssen. Entwicklungslogisch würde die Gleichberechtigung auf der Stufe der autonomen Identität nur bedeuten, daß die Rechte und Ansprüche aller Familienmitglieder in gleicher Weise gelten. Auf der Stufe der mutuellen Identität jedoch, würde dieses Prinzip auch beinhalten, daß Eltern von den Kindern ebenso sozialisiert werden wie die Kinder von den Eltern. Dieser Gedanke wird aber kaum ausgedrückt, vor allen Dingen, weil das Erwachsenen-Interview und auch die Dilemma-Geschichten das Erziehungsthema nicht ausdrücklich artikulieren. Im Berufs-Familien-Dilemma wird auf der Stufe IIIb das Mitspracherecht der Kinder bei der beruflichen Entscheidung gefordert. Die Entscheidung ist gewissermaßen dann ein Ergebnis einer „Familienkonferenz“. Folgendes Beispiel mag die Forderung nach Gleichberechtigung im Erwachsenen-Interview beleuchten.

„. . . also auf totale Gleichberechtigung, und auch dann eben gegenüber den Kindern, also, daß die da auch gleichberechtigt sind“. (20 Jahre, weiblich)

„. . . also, daß man möglichst gleichberechtigt ist und keiner dominiert, vielleicht in Einzelsituationen, aber daß man das im großen und ganzen ausgleicht, und was die Erziehung bei den Kindern betrifft, daß man immer wieder versucht, auf das Kind einzugehen und daß das Zusammenleben an äußerlichen Dingen, wie Haushalt nicht scheitert, sondern daß man sich da schon einigen sollte und mehr dahintersteht“. (25 Jahre, weiblich)

Auch die Stufe IV des Menschenbildes hat natürlich Erziehungsimplicationen. Diese erstrecken sich aber weniger auf konkrete Erziehungsmaßnahmen dem Kind gegenüber, sondern auf Theorien oder Theoriebrüche-

stücke über Sozialisation und Erziehung. Es geht nun darum, die Institution Familie und ihre Erziehungs- und Sozialisationsfunktion zu durchleuchten oder Erziehungsinstitutionen wie die Schule im Rahmen der Gesamtgesellschaft und -kultur zu analysieren. Da auf der Stufe IV in jedem Fall auch Gesellschafts- und Kulturkritik geübt wird — dies als notwendige Folge angesichts der Unvollkommenheit der Menschheit und ihrer Einrichtungen —, führen Erziehungs- und Sozialisationsaspekte zu Überlegungen, ob es überhaupt gerechtfertigt ist, noch Kinder in die Welt zu setzen bzw. daß diese Frage erst prinzipiell geklärt werden muß. Hierzu wieder ein Beispiel.

(Frage nach Familiengründung) „Ich kann mir schon vorstellen, daß ich früher oder später mal heiraten werde, aber ob ich unbedingt ein Kind in die Welt setze, das werde ich mir noch überlegen müssen . . . Ob die es überhaupt in der Gesellschaft einmal gut haben werden, ob es nicht eine ziemlich verquere Gesellschaft oder Zukunft für die Kinder sein wird . . . Wenn ich zum Beispiel der Überzeugung bin, . . . daß vielleicht in einem Jahr oder zwei Jahren der Dritte Weltkrieg stattfinden wird, dann werde ich natürlich keine Kinder in die Welt setzen“. (Das Interview fand bereits vor einigen Jahren statt, 21 Jahre, weiblich)

7. Zu einer Pädagogik des Menschenbildes

Die am Erziehungs- und Bildungsprozeß beteiligten Personen haben ein Menschenbild, das zumindest hinsichtlich wichtiger Merkmale einem der fünf Niveaus zugeordnet werden kann, die hier beschrieben worden sind. Sozialisatoren mit einem bestimmten Menschenbild, sagen wir Stufe IIIa, werden ihre Zielvorstellungen gemäß dieser Stufe vermitteln und ihre Erziehungshandlungen auch daraus herleiten. Je höher das erreichte Niveau des Menschenbildes, desto komplexere Überlegungen gehen in den Erziehungs- und Bildungsprozeß mit ein. Die Beurteilung der pädagogischen Kompetenz des Erziehers und des Erziehungserfolges fällt je nach erreichter Stufe des Menschenbildes unterschiedlich aus. Mißt man den Erfolg nur an einem konkreten Verhalten, so reicht hierfür die Stufe I des Menschenbildes. Reflektiert man demgegenüber die Entwicklung eines Individuums und das durch Erziehungsbemühungen erreichte Sozialisationsergebnis vor dem Hintergrund eines Beitrages zu einer Gesellschaft, die eben durch dieses Individuum so optimiert werden soll, daß sie persönliche Autonomie (Stufe IIIa) und mutuelle Identität (Stufe IIIb) in immer besserer Weise und größerem Umfang ermöglicht, so argumentiert man auf der Stufe IV.

Auf der Seite der Sozialisanden treffen wir ebenfalls ein Menschenbild an, das häufig nicht mit dem der Sozialisatoren übereinstimmt. Dennoch ist das wechselseitige Verständnis und die damit erreichte Passung so lange kein Problem, als das gemeinsame Grundmerkmal aller Stufen, die selbständig und selbstverantwortlich handlungsfähige Persönlichkeit, erhalten bleibt. Kann man zunächst davon ausgehen, daß Pädagogen eine komplexere Form des Menschenbildes besitzen als Kinder, so mag

sich das Verhältnis bei Jugendlichen umkehren: Ein Teil der Jugendlichen wird eine komplexere Struktur des Menschenbildes aufbauen als Eltern, Lehrer oder andere Sozialisatoren. In solchen Erziehungsverhältnissen gestaltet sich die Interaktion problematisch, da die Jugendlichen nicht mit dem Verständnis ihrer Anliegen und Zielsetzungen bei den jeweiligen Partnern rechnen können. Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung müßten sich daher mit der naiven Anthropologie der Betroffenen und ihren Konsequenzen für pädagogische Interaktion befassen.

Unterstellt man, wie in diesem Beitrag geschehen, daß das persönliche Menschenbild in alle Lebensbereiche hineinwirkt und handlungsleitend ist, so erweist sich die Arbeit am Menschenbild als wichtige pädagogische Aufgabe. Hier lassen sich ähnliche Überlegungen wie die von der Kohlberg-Gruppe über die Förderung der Moralentwicklung anstellen. Von einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie her lassen sich drei Schritte in dem pädagogischen Prozeß formulieren:

- Reflexion, Bewußtmachung
- Vergleich, Konfrontation
- Ko-Konstruktion

Die verbale Darstellung des deklarativen Wissens zum eigenen Menschenbild, wie es mit den Methoden des Erwachsenen-Interviews und der Dilemma-Bearbeitung provoziert wurde, führt zur Bewußtmachung und Reflexion der eigenen Ideen über das Menschenbild. Im pädagogischen Kontext sollte dies in Diskussionen geschehen, da diese eine Situation bilden, die zu Darstellungen des eigenen Menschenbildes motiviert oder gegebenenfalls sogar nötigt. Der zweite Schritt, der des Vergleichs der Konfrontation, ergibt sich aus der wechselseitigen Darstellung. Die Unterschiede in den Überzeugungen und Konstruktionen geben Anlaß zum Vergleich und zur Wahrnehmung von Widersprüchen, die bearbeitet werden müssen. Dieses Bearbeiten bildet dann den letzten Schritt, in dem versucht wird, eine gemeinsame Konstruktion des Menschenbildes zu erzielen, was als Leistung des Ko-Konstruierens verstanden werden kann.

Solche Aktivitäten können nicht im luftleeren Raum stattfinden, sie sind eingebettet in bestimmte aktuelle Fragen, z.B. politische Ereignisse, Umweltprobleme, Verbindung zu einem Schulfach wie Deutsch, Ethik, Religionsunterricht und Geschichte. Die Differenzierung und Präzisierung des Menschenbildes, die auf diese Weise erreicht werden kann, sollte sowohl vertikal als auch horizontal erfolgen. Horizontal meint, daß man das Menschenbild eines bestimmten Strukturniveaus ausbaut, fundierter begründet und stimmiger macht. Die vertikale Erweiterung erreicht ein höheres Strukturniveau, ohne daß die früheren Konstruktionen deshalb bedeutungslos würden. Insofern unterscheiden sich die Strukturniveaus des Menschenbildes, wie sie hier konzeptualisiert wurden, von dem Stufenkonzept bei Piaget und Kohlberg. Im deklarativen Wissen eines bestimmten Strukturniveaus muß bewußt

bleiben, daß die tieferen Niveaus im praktischen Handeln ihre Bedeutung behalten. Die mutuelle Identität hebt die Notwendigkeit und den Wert der autonomen Identität nicht auf, sondern erweitert diese, und die gesellschaftliche Identität bestimmt sich wesentlich dadurch, daß auf der Reflexionsebene der Stufe IV weiterhin die autonome und die mutuelle Identität abgesichert bleiben müssen. Gerade das macht den Widerspruch von Individuum und Gesellschaft, so wie er auf dieser Stufe konzipiert wird, aus.

Gelingt es, solche Fortschritte in der Konstruktion des Menschenbildes als gemeinsame Leistung zu erzielen, so bedeutet dies eine enorme Ausweitung der Handlungsalternativen und des Orientierungsrahmens für das betroffene Individuum. Die pädagogische Zielsetzung dabei wäre, das eigene Selbstverständnis von Mensch und Welt im aktuellen Handlungszusammenhang und im größeren Lebenskontext fruchtbar zu machen. Ein so strukturiertes Menschenbild ermöglicht auf der Stufe I die Bereitstellung (bzw. die Einsicht in die Notwendigkeit) des Erwerbs von konkreten Handlungskompetenzen, auf der Stufe II das Verständnis der Bedingungen, die hinter diesen Handlungskompetenzen liegen, auf der Stufe IIIa die Begründung für die Aktualisierung bestimmter Handlungen aus identitätsbezogenen Zielsetzungen heraus, auf der Stufe IIIb die Integration in das Beziehungssystem zu signifikanten anderen, und auf der Stufe IV die Gewinnung des Sinns der individuellen Höherentwicklung für Gesellschaft, Kultur und Menschheit.

Zwei Fragen sind noch offen, die nach der Umsetzung des Menschenbildes in verantwortungsbewußtes Handeln und die nach den Rahmenbedingungen für das Gelingen einer solchen pädagogischen Zielsetzung. Das Verhältnis von Wissen und Handeln ist hier ähnlich zu sehen wie generell, etwa beim Transfer von Schulbildung in die Praxis oder bei der Umsetzung moralischen Urteilens in eine moralische Praxis. Ein bestimmtes Strukturniveau des Menschenbildes ist zwar die notwendige aber nicht die hinreichende Voraussetzung für das auf dieser Stufe angemessene Handeln. Mit Kohlberg und seinen Schülern läßt sich als besonders günstige Bedingung für ein positives Verhältnis von Wissen und Handeln die Schaffung einer entsprechenden Atmosphäre im Kontext von Schule oder von Arbeit postulieren. Sowohl Schule als auch Arbeitsplatz müssen eine Umgestaltung erfahren, wenn Menschenbilder höherer Strukturniveaus und deren Umsetzung in Handlung ermöglicht werden sollen. Es ist undenkbar, daß Autonomie und Wechselseitigkeit in einer Atmosphäre extern gesetzter Ziele und Aufgabenstellung gedeihen können. Sie dürfen nicht nur Illusion bleiben, die dann auf Stufe IV ernüchternd entlarvt wird, sondern sollten in Handlungsfeldern wenigstens hin und wieder „objektiv“ realisiert werden können, so daß die Hoffnung auf die Verwirklichung von Menschenbildern erhalten bleiben kann.

Literatur

- BANDURA, A. (1969): Social-learning theory of identification processes. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialisation, Theory and Research* (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- BUBER, M. (1983, 11. Aufl., Orig. 1923): *Ich und Du* (Sammel. Welt-Lit. I). München-Heidelberg: Schneider, Lambert.
- COMMONS, M.L.; RICHARDS, F.A. & ARMON, C. (Eds.). (1984): *Beyond formal operations. Vol. 1: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- DeCHARMS, R. (1968): *Personal causation*. New York: Academic Press.
- DREHER, E. & OERTER, R. (1986): Children's and adolescents' conceptions of adulthood. The changing view of a crucial developmental task. In R.K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), *Development as action in context* (pp. 109-120). Berlin: Springer.
- GINZBERG, E. (1952): Toward a theory of occupational choice. *Occupations*, 30, 491-494.
- KOHLBERG, L. (1976): Moral stages and moralization. In T.E. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- PARSONS, T. (1949): *The structure of social action* (Vol. 2). New York: Free Press.
- PAUL, JEAN. (1835): *Levans oder Erziehungslehre*. Stuttgart: Hausmann.
- PERRY, W. (1970): *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SCHLEIERMACHER, F.E.D. (1957): *Pädagogische Schriften* (Bd. 1.2). Düsseldorf u. München: Kuepper.,
- SCHMIED-KOWARZIK, W. (1974): *Dialektische Pädagogik*. München: Kösel.
- SELMAN, R.L. (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- SPAEMANN, R. (1961): Dialektik und Pädagogik. *Pädagogische Rundschau*, 15, 21-36.
- SUPER, D.E.; CRITES, J.O. & HUMMEL, R.C. (1957): *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College Bureau of Publication.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Rolf Oerter, Universität München, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Leopoldstraße 13, 80802 München.