

Bittner, Günther

Der Wille des Kindes

Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 261-272



Quellenangabe/ Reference:

Bittner, Günther: Der Wille des Kindes - In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982) 2, S. 261-272 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142032 - DOI: 10.25656/01:14203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142032>

<https://doi.org/10.25656/01:14203>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 28 – Heft 2 – April 1982

I. Thema: Entwicklung des Kindes und Familienerziehung

- ERIKA HOFFMANN Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder 175
- HEINZ RUDOLPH SCHAFFER Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren 193
- YVONNE SCHÜTZE Von der Mutter-Kind-Dyade zum familialen System. Neue Beiträge aus Psychologie, Humanethologie und Psychoanalyse zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation 203
- KURT KREPPNER/SIBYLLE PAULSN/YVONNE SCHÜTZE Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie 221
- JOACHIM ROSENOW/GISELA BRANDT/CLAUDIA V. GROTE Erziehung zur Selbständigkeit in Arbeiter- und Angestellten-Familien. Bedingungen und Probleme der Selbständigkeitsentwicklung des Kindes im Zusammenhang sozialgruppenspezifischer Deutungen der Gleichheitsnorm 245
- GÜNTHER BITTNER Der Wille des Kindes 261
- MANFRED AUWÄRTER/EDIT KIRSCH Zur Entwicklung interaktiver Fähigkeiten. Begegnungskonstitution und Verhaltenssynchronie in der frühen Kindheit 273
- MAX MILLER Argumentationen als moralische Lernprozesse 299

II. Diskussion

- JÜRGEN ZIMMER Kindgemäßheit und Vorschulerziehung. Fünf Anmerkungen zu Günther Bittners Wahrnehmung des Situationsansatzes und der Reform vorschulischer Erziehung 315

GÜNTHER BITTNER *Verfremdete Situationen – verfremdete Kinder. Eine Antwort an Jürgen Zimmer* 319

HEIN RETTER *Spiel und Sportspiel – realistisch betrachtet. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von Hermann Röhrs* 321

III. Besprechungen

GESINE HEFFT *Louise J. Kaplan: Die zweite Geburt* 329

FRIEDRICH SCHWEITZER *Robert L. Selman: The Growth of Interpersonal Understanding* 333

DIETHELM JUNGKUNZ *Inge Weber: Sinn und Bedeutung kindlicher Handlungen* 335

Pädagogische Neuerscheinungen 339

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestr. 17, 4401 Altenberge;
Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster.

Zusammenstellung des Thementeils in diesem Heft: Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19,
7400 Tübingen 1; Dr. Yvonne Schütze, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
1000 Berlin 33.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1, senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Der Wille des Kindes

Meine verstorbene Lehranalytikerin Baronin VON FOELKERSAM erzählte gern die Geschichte ihres kleinen Neffen, der mit zwei Jahren noch, zum Bravsein ermahnt, unbefangen sagte: „Georg *will* nicht brav sein!“ Als er drei wurde, sagte er statt dessen: „Georg *kann* nicht brav sein.“ Damit, so meinte die Baronin FOELKERSAM, habe der Kleine die übliche Spaltung vollzogen: Aus dem Wunsch heraus, als brav und gut dazustehen, habe er sein Anders-Wollen zu einem Nicht-anders-Können umgefälscht.

Ich habe diese Geschichte an anderer Stelle (BITTNER 1981, S. 24) als Beleg für die Urverdrängung angeführt, in der das Individuum einen Teil seiner selbst abspaltet, zum „psychischen Ausland“ erklärt. Im jetzigen Zusammenhang beschäftigt mich der inhaltliche Aspekt: Was Georg da verleugnet und abspaltet, ist *die Tatsache seines freien Willens*. Er entwickelt sich sozusagen über Nacht zum Deterministen – in Übereinstimmung mit den gängigen wissenschaftlichen und populären Denkmustern. Die Urverdrängung aufheben, würde für Georg konkret bedeuten, das „Ich kann nicht“ durch das wahrheitsgemäßere „Ich will nicht“ zu ersetzen und sich damit als ein Subjekt zu begreifen, das etwas tut bzw. unterläßt, *weil es das will*. Das scheint mir ein wesentlicher, vielleicht *der* wesentliche Inhalt dessen zu sein, was ich als „*Selbstwerden des Kindes*“ beschrieben habe (BITTNER 1981).

Die Perspektiven, die in dem Band „Selbstwerden des Kindes“ entwickelt werden, erscheinen nach mehreren Richtungen hin einer Präzisierung und Fortführung bedürftig. Das Konzept „Selbstwerden“ basiert auf den psychoanalytischen Selbst-Theorien vor allem H. KOHUTS und D. W. WINNICOTTS, die sich bis heute schwer damit tun, das „Selbst“ als metapsychologisches Konstrukt von den bewußten oder unbewußten „Selbstrepräsentanzen“ zu sondern. Zu diesen Verwirrungen und Verwechslungen hat auch die nicht-analytische Persönlichkeitspsychologie entscheidend beigetragen, die „Selbst“ und „Selbstkonzept“ weitgehend synonym gebraucht (vgl. DIETERICH 1981; FILIPP 1979). Wenn das Selbst immer wieder unvermindert mit den Selbstrepräsentanzen in einen Topf geworfen wird, laufen auch die pädagogischen Konsequenzen in eine falsche Richtung – „Selbstwerden“ wird dann leicht mißverstanden als eine Erweiterung der Selbstwahrnehmung, des Selbsterlebens. Darin sollte sich die pädagogische Intention beim „Selbstwerden“ aber keinesfalls erschöpfen.

Um mit dem Konzept „Selbstwerden“ aus dem Fahrwasser von Selbsterlebenspsychologien herauszukommen, war es mir wichtig, einen Indikator zu benennen, der *nicht* im Erlebensbereich angesiedelt ist: die *Willenshandlung*. *Ein Selbst* konstituiert sich, indem sich *ein Wille konstituiert*. In einem Proseminar über das Buch „Selbstwerden des Kindes“ bin ich in teils recht heftigen Diskussionen mit Angehörigen der MARXISTISCHEN GRUPPE (MG) auf die Willensproblematik gestoßen. Ich mußte mit einigem Erstaunen feststellen, daß außer der MARXISTISCHEN GRUPPE heute kaum noch jemand vom menschlichen Willen spricht. Die Gründe für das Verschwinden der Willenskategorie begannen mich zu beschäftigen – auch aus pädagogischen Gründen, denn für die Erziehung ist es wohl nicht gleichgültig, ob wir Kinder als Subjekte mit eigenem Willen oder als Triebwesen oder als Prägeprodukte ihrer Umwelt auffassen.

Damit ist der Gang der nachfolgenden Überlegungen vorgezeichnet: (1) Anhand eines Protokollbeispiels soll die begrenzte Ergiebigkeit der Selbstkonzept-Perspektive in der Kinder- und Jugendforschung aufgewiesen werden; (2) dann will ich den Gang meiner Diskussionen mit der MARXISTISCHEN GRUPPE nachzeichnen: wie ich dazu kam, das „Selbst“ als eine psychologische Umschrift für das Subjekt zu begreifen, das etwas will und tut; (3) danach gehe ich den Gründen dafür nach, daß die Willenskategorie der modernen Psychologie, insbesondere der Kinderpsychologie, immer mehr abhanden gekommen ist; (4) schließlich erörterte ich die Konsequenzen, die eine Wiederentdeckung des Willens für die Theorie und Praxis der Erziehung haben könnte.

1. Die Fragwürdigkeit kindlicher „Selbstkonzepte“

DIETERICH (1981) unterscheidet einen engeren und einen weiteren psychologischen Selbst-Begriff. Der enge Selbst-Begriff bezeichnet die „sich selbst reflektierende Persönlichkeit“: „Das Selbst ist das Individuum, wie es sich selbst sieht“, ist die „Persönlichkeit von innen gesehen“ (S. 203). Im weiteren Sinne ist „das Selbst mit der Gesamtpersönlichkeit oder deren Zentralkern“ gleichzusetzen.

Kein Zweifel, daß sich in der neuesten Entwicklung der empirischen Psychologie das engstmögliche Verständnis durchgesetzt hat. Das Interesse der modernen Selbstkonzept-Forschung gilt den kognitiven Repräsentationen der eigenen Person: „Selbstbezogene Kognitionen sind als sprachliche Äußerungen der Person über sich selbst (als Selbst einschätzungen oder Selbstbeschreibungen) operativ zu bestimmen“ (FILIPP 1979, S. 148). Auf die Bedenklichkeit des Verzichts auf nichtphänomenale Aspekte des Selbst, auf die in der psychoanalytischen Ichpsychologie dominierenden „hypostasierenden“ Momente wird gegenwärtig nur vereinzelt hingewiesen (z. B. MÜLLER 1982).

Diese innerpsychologische Diskussion brauchte pädagogisch nicht weiter zu beunruhigen, wenn sie nicht zunehmend auf die pädagogische Kinder- und Jugendforschung „abfärbte“. Als Beispiel einer neueren pädagogischen Untersuchung, die ihren Weg zwischen kognitivistisch inspirierter Selbstkonzept-Forschung und psychoanalytischer Orientierung an den unbewußten und strukturellen Determinanten des Ich-Selbst-Komplexes sucht, sind die Arbeiten von SCARBATH und Mitarbeitern (1981) anzuführen.

SCARBATH hat in seinem DFG-Projekt „Selbstthematizierungen“ von älteren Kindern aus mehr oder weniger devianten Verhältnissen untersucht. „Absicht ist es, angesichts drohender Definition der 11- bis 14jährigen als ‚gefährdet‘ bzw. ‚kriminell‘ deren Selbstdefinition zu dokumentieren und zu interpretieren. . . Die exemplarische Dokumentation entsprechender Selbstthematizierungs-Versuche könnte, so unsere Hoffnung, . . . eine differenziertere Wahrnehmung und eine differenziertere Handlungsstrategie ermöglichen. . . Wir suchen nach Ansatzmöglichkeiten für eine ‚positive Definition‘ des jungen Menschen im pädagogischen Umgang, somit für eine Stärkung von Elementen positiver Selbstwahrnehmung und aktiver Selbststeuerung“ (SCARBATH 1981, S. 177).

Ich habe, angeregt durch SCARBATHS Methode, mit meinen beiden Kindern Ulrike (9;9) und Thomas (7;2) ein Gespräch über Selbstthematizierung geführt. Es sind mir dabei Zweifel gekommen, ob die pädagogischen Hoffnungen, die SCARBATH an die Beschäftigung mit den Selbstthematizierungen der Kinder knüpft, nicht illusorisch sind, ob das „Selbstwerden“ nicht doch ganz andere Wege geht als über die „Selbstkonzepte“. Hier mein Protokoll:

Ich: Was denkt Ihr von Euch selber?

Ulrike: Wie meinst Du das, welche Eigenschaften ich habe?

Thomas: Ich habe die Eigenschaft, gern Fußball zu spielen, im Bett zu liegen und Kasette zu hören. Ich fahre gern in Ferien.

Ulrike: Und ich tu gern mit meiner Freundin spielen.

Ich: Ja also was denkt Ihr nun von Euch selber?

Thomas: Also, ich denk von mir, daß ich sehr lieb bin.

Ulrike: Kannst Du die Frage nicht anders ausdrücken, nicht so erwachsenlich? Außerdem stimmt das nicht, was Thomas sagt: man ist doch nie ganz lieb, ich würde eher sagen, halb und halb.

Ich: Ja also was denkt Ihr nun von Euch selber?

Ulrike: Ich denke von mir selber, daß ich gerne in die Schule gehe, daß ich gerne Mathe mache ...

Thomas (streikt): Ich weiß nichts mehr ...

Ulrike: Darüber macht man sich meistens nicht so Gedanken. Wenn man was gut gemacht hat, dann denkt man, das habe ich gut gemacht, sonst denkt man: das habe ich nicht so gut gemacht.

Wir haben in einem Proseminar noch eine Reihe weiterer Protokolle von Seminarteilnehmern gesammelt, die in der Tendenz ähnliche Gesprächsabläufe zeigten. Wir fanden, daß Kinder auf Fragen über sich selbst meist antworten mit der Erzählung von Begebenheiten, die sie erlebt haben, oder von Dingen, die sie tun wollen bzw. gerne tun, wie z. B. mein Sohn auf die Frage, was er über sich selber denkt, sagt: daß er gern Fußball spiele und sich auf die Ferien freue. *Das Subjektsein des Kindes betätigt sich also sichtbar darin, daß das Kind etwas will und etwas tut.*

Eigenschaftsorientierte Selbsteinschätzungen von Kindern sind hingegen schwer zu bekommen. Thomas meinte, daß er *lieb* sei. „Du fragst so erwachsenlich“, sagte Ulrike mit Recht. Selbstkonzepte, ausdrückliche Selbstthematrisierungen zeigen sich bei Kindern nur ansatzweise, und wenn sie sich zeigen, erhebt sich gleich die weitere Frage, wie weit solche Selbstetikettierungen Eigenproduktion bzw. wie weit sie von der Umwelt übernommen sind. Wenn Thomas sagt, er sei lieb, dann nimmt er offenbar eine Art Elternperspektive ein. Alle kindlichen Reflexionen über Gut- oder Schlechtsein in der Schule – die einzige Form der eigenschaftsbezogenen Selbstthematrisierung, die bei Kindern relativ leicht zu bekommen ist – hängen offenbar von den Fremdetikettierungen in Gestalt der Schulzensuren ab.

Reichhaltiger und ergiebiger sind die *indirekten* Selbstthematrisierungen von Kindern, wie sie FATKE in seinen Phantasiegeschichten gesammelt hat, z. B. in der folgenden Geschichte eines 7jährigen Mädchens:

„Ich träumte, daß ich eine Prinzessin sei und in einem schönen und großen Schloß wohnte. Jeden Tag zog ich lange, bunte Kleider an und trug eine Krone auf dem Kopf. Ich hatte viele Brillanten, Ringe und Ketten. Zu mir kamen auch immer viele Kinder, mit denen ich spielte. Sie waren ärmer als ich, und deshalb gab ich ihnen von meinen vielen Sachen ab“ (FATKE 1981, S. 182).

Indessen sieht auch SCARBATH durchaus die Gefahr, die sich aus der „paradigmatischen Nähe“ seines Selbstthematrisierungskonzepts zu einer „kognitivistischen Psychologie“ ergibt: die Gefahr einer „tendenziellen Vernachlässigung affektiv-emotionaler bzw. nonverbaler Aspekte“ (SCARBATH et al. 1981, S. 366). Dieser Gefahr sucht er vor allem in seinen neueren Publikationen über das Projekt konsequent und erfolgreich zu begegnen.

Daß die kognitivistisch-interaktionistische Sichtweise der Selbstthematrisierung von Kindern und Jugendlichen hier kritisch zur Diskussion gestellt wird, hängt mit der Sorge vor einer neuen pädagogischen Mode-Welle zusammen. Symptomatisch für den Wandel in der Erziehungswissenschaft von einer sozialisationsorientierten zu einer selbstkonzept-

orientierten Betrachtungsweise ist z. B. die Entwicklung des jugendkundlichen Schwerpunktprogramms der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Das Schwerpunktprogramm der siebziger Jahre befaßte sich mit „Sozialisationsprozessen Jugendlicher an verschiedenen Lernorten“; das neue Schwerpunktprogramm trägt die neutralere Bezeichnung „Pädagogische Jugendforschung“ – inhaltlich aber werden fast nur noch „Selbstkonzepte“ von Jugendlichen abgefragt, was eine ebenso bedauerliche Vereinseitigung des Forschungsinteresses bedeutet wie die vorangegangene Sozialisations-Mode.

Ich möchte deutlich machen, daß meine Überlegungen zum „Selbstwerden des Kindes“ mit dieser Selbstkonzept-Mode nicht viel mehr als den Namen gemeinsam haben: Das Selbst, auf das sich meine Überlegungen beziehen, ist kein deskriptiver, sondern ein theoretischer („metapsychologischer“) Begriff. Es meint keinen vorfindbaren und abfragbaren Bewußtseinsinhalt, sondern eine Abstraktion aus beobachtbaren Erscheinungen: Es ist erschließbar aus den Produkten kindlicher Phantasietätigkeit, aber auch – und vor allem! – aus dem, was Kinder wollen und tun. Damit finden wir uns auf den Willen des Kindes als den zentralen Modus der Manifestation seines Selbst verwiesen.

2. Das Kind – ein Subjekt, das etwas „weiß und will und tut“

Meine Kinder beantworteten die Frage, was sie von sich selber denken, auf die ihnen einzig sinnvoll erscheinende Weise: mit der Aufzählung von Dingen, die sie tun wollen bzw. gerne taten. – Dieser Dialog mit meinen Kindern hat in der Auseinandersetzung mit Diskutanten der MARXISTISCHEN GRUPPE eine Rolle gespielt. Das Gespräch mit den Kindern bestätigt zunächst die von der MARXISTISCHEN GRUPPE vertretenen Positionen.

Die Grundsätze des psychologischen Denkens seien, heißt es in der Schrift über die „Psychologie des bürgerlichen Individuums“ (1981) „so einfach wie verkehrt“ (S. 5): „Das erste Prinzip besteht darin, den Bemühungen und Taten der Individuen ihren objektiven Inhalt und Zweck abzustreiten. Stets handelt es sich, ergreift ein Psychologe das Wort, um eine Auseinandersetzung der Leute mit sich selbst . . .“ Und das zweite Prinzip: „Der Mensch . . . mag sich einbilden, einen Verstand nicht nur zu haben, sondern ihn auch ständig zu gebrauchen – die Psychologie belehrt ihn eines anderen: Der freie Wille ist eine Fiktion, es gibt ihn nicht“ (S. 5f.). – Aus der Umkehrung dieser Sätze ergibt sich die eigene „rationelle Psychologie“ der MARXISTISCHEN GRUPPE: Die Menschen haben Verstand und freien Willen; ihre Bemühungen und Taten haben objektive Gründe, sind von Logik bestimmt, selbst wenn es die pervertierte Logik des falschen Bewußtseins ist, aus der heraus sich der freie Wille „den Geboten des Kapitals und seines Staates fügt“ (S. 7).

Die politischen Folgerungen einmal dahingestellt, da sie in den Taten und Handlungen der Kinder ohnehin noch nicht so sichtbar ins Gewicht fallen – das Protokoll über das Gespräch mit meinen Kindern liest sich wie eine reine Bestätigung dieser MG-Thesen. Die Frage nach den „Selbstthematizierungen“ erscheint den Kindern zu „erwachsenlich“, sie können (obgleich Psychologen-Kinder!) damit nichts anfangen. Die einzig sinnvolle Antwort auf die Frage scheint ihnen zu sein, vom „objektiven Inhalt“ ihrer Wünsche und Taten zu sprechen. Der Mensch wird in der Anthropologie der MARXISTISCHEN GRUPPE begriffen als ein „Subjekt, das etwas weiß und will und tut“ (S. 97). Ich finde diese Bestimmung richtig, nur nicht vollständig, und füge hinzu: ein Subjekt, das etwas weiß und will und tut und fühlt und glaubt und hofft usw.

Natürlich habe ich auch Einwände gegen diese Psychologie. Schon die obige Bestimmung des Subjekts war in ihrer Unvollständigkeit verräterisch: Sie ist parteilich für die bewußten

Entscheidungen und Ziele und mißtrauisch gegen alles Gefühlsmäßige (was soll „dieses emotionale Zeug?“), fragte einer meiner Diskussionsteilnehmer). Damit ist diese Psychologie immer in Gefahr, sich mit der banalsten Oberflächenschicht der Gründe menschlichen Handelns zufriedenzugeben und sich ERNST BLOCHS Vorwurf von Kleinbürgerlichkeit und Konkretismus zuzuziehen, wenn dieser sich mit LENINS Worten gegen jene abgrenzt, „die sich damit brüsten, wie nüchtern sie seien und wie ‚nahe‘ sie dem ‚Konkreten‘ stünden“ (BLOCH 1973, S. 9).

Der zweite Einwand hängt damit eng zusammen: Auch wenn ich es mit der MARXISTISCHEN GRUPPE für das wichtigste halte, zu erfassen, was ein Mensch will, so bedeutet das noch lange nicht, daß ich alle Beweggründe meines Wollens, alle Zwecke, die ich erreichen will, auch bewußt formulieren kann. Die MARXISTISCHE GRUPPE kreidet es dem Analytiker als Unlogik an, daß er dem Unbewußten „ohne große Umstände Leistungen des Urteilens, Schließens und der Verstellung“ unterschiebe, die den „bewußt-berechnenden Umgang eines denkenden Subjekts mit der Welt auszeichnen“ (S. 6). Doch die Analyse zeigt eben, daß auch dort noch ein denkendes und wollendes Subjekt am Werk ist, wo die Alltagsperspektive und auch das betroffene Subjekt selbst nur noch „krankhaftes“ oder „verrücktes“ Verhalten wahrzunehmen vermag.

Endlich darf die Frage nach dem Subjekt und seinem freien Willen nicht auf den Aufweis der inhaltlichen Ziele und Zwecke beschränkt werden, die ein Mensch in der Welt verfolgt. Wenn ich „hinter“ den Handlungen der Individuen ein Subjekt am Werk sehe, das jenseits seines Tuns, unterscheidbar von seinen Taten existiert und sich in diesen Taten verwirklicht, dann unterstellt die MARXISTISCHE GRUPPE dieser Auffassung eine Entwertung der Inhalte und Ziele des Wollens. Ich meine aber, daß ich die Inhalte und Ziele des Wollens vollkommen ernst nehmen und doch zugleich nach den strukturellen „Bedingungen der Möglichkeit“ menschlicher Zielsetzungen fragen kann – so wie der Sprachwissenschaftler den Inhalt einer sprachlichen Mitteilung aufnimmt, auch wenn er sich zugleich für die grammatikalischen Strukturen interessiert, in denen die Mitteilung erfolgt. Durch solches Doppelinteresse wird den Bemühungen und Taten der Individuen ihr objektiver Inhalt noch längst nicht abgesprochen (MARXISTISCHE GRUPPE 1981, S. 5).

Wie dem auch sei – der Grundgedanke scheint mir richtig und kinderpsychologisch beherzigenswert: Menschen sind schon vom frühesten Alter an Subjekte, die Ziele verfolgen, die etwas wollen und die gute Gründe (oder doch wenigstens subjektiv gute Gründe im Sinn eines „falschen Bewußtseins“) für ihr Wollen und Tun haben, so daß die schlimmste und zugleich vielleicht die verbreitetste Weise des Sich-selbst-Verfehlens schon beim Kind darin besteht, daß es wie der eingangs erwähnte kleine Georg sein Nicht-Wollen in ein Nicht-Können umdefiniert. Das von mir als Entwicklungsaufgabe postulierte „Selbstwerden“ läßt sich somit präzise dahingehend bestimmen, daß das kindliche Individuum sich zunehmend begreift als ein Wesen, das „etwas weiß und will und tut“ (und ... und ... und ...) und daß dieses Bewußtsein, Urheber seiner eigenen Taten zu sein, dort wiederhergestellt wird, wo es abhanden gekommen ist.

3. Der psychologisch wegerklärte Wille des Kindes

„Ist doch klar, daß ich einen Willen habe“, sagt meine Tochter, als ich über das Thema dieses Aufsatzes erzähle. „Ich weiß gar nicht, was man darüber viel schreiben kann. Haben Kinder einen Willen? Ja. Fertig ist das Aufsatz!“ Ich sage, allen Leuten sei das nicht so klar, und sie möge es bitte erklären. „Also“, fährt sie fort, „ich will morgen mit meiner Freundin in die Stadt bummeln gehen. Das ist eben mein Wille. Und dann werde ich alles tun, damit es klappt, werde die Mutter um ihre Zustimmung bitten usw.“

Zunächst ist festzustellen, daß Ulrike ganz selbstverständlich eine sprachliche Kategorie handhabt, die der modernen Entwicklungspsychologie weithin abhanden gekommen ist. Bei AUSUBEL/SULLIVAN (1974), MUSSEN/CONGER/KAGAN (1976), STONE/CHURCH (1978) habe ich das Stichwort „Wille“ überhaupt nicht gefunden. SCHRAML (1972) bemerkt wenigstens sein Fehlen: „Früher, zu Zeiten einer geisteswissenschaftlich-psychologisch [sic!] orientierten Psychologie, nahm die Darstellung des Willens in den einschlägigen Lehrbüchern einen breiten Raum ein.“ „... das Wort ‚Wille‘ kommt in den modernen psychologischen Schulen nicht vor. Wir können also nur fragen, was in den modernen Systemen dem, was die frühere Psychologie unter Willen verstand, entspricht. Das wäre dann eine *bewußte Motivation, der eine leitende Funktion im Motivationsgefüge der Persönlichkeit zuerkannt worden ist*“ (SCHRAML 1972, S. 296). Diese Definition, meint SCHRAML, sei allen Richtungen der modernen Motivationspsychologie im großen und ganzen gemeinsam.

Je weiter zeitlich zurückliegend, desto reichhaltiger werden die entwicklungspsychologischen Aussagen über den Willen des Kindes. Bei HILDEGARD HETZER (1961) gibt es immerhin schon eine Willensentwicklung, die grob skizziert wird, das gleiche etwas ausführlicher bei WILHELM HANSEN (1959). Eine Fundgrube für unser Thema ist WILLIAM STERNS „Psychologie der frühen Kindheit“. Der Wille des Kindes äußert sich bei ihm anfangs als „Willens-Spontaneität“: Das Kind äußert Wünsche, stellt sich kleine Aufgaben. Einfache Wahlhandlungen werden schon gegen Ende des zweiten Lebensjahres beobachtet, wenig später gibt es auch schon einen Kampf der Motive, schließlich auch Konflikte zwischen Pflicht und Neigung. Der kleine Scupin sagte im Alter von 3;5 Jahren, als man ihm ein Apfelstück hinhielt: „Nein, nachher, erst muß ich die Kletzel alle einräumen“ (STERN 1923, S. 370).

STERNS reichhaltige Phänomenologie wird durch einen umfassenderen (und wie mir scheint: richtigeren) Begriff des Willens ermöglicht, als er bei SCHRAML im Gefolge moderner Konzepte begegnet: Bei STERN ist der Wille *nicht getrennt vom Motiv* (welche Trennung die Misere aller modernen Willens- und Motiv-Psychologien begründet). Der Wille *ist hier das Motiv*, sofern sich dieses wenigstens umrißweise als bewußt festgehaltene Zielvorstellung darstellt. Oder, mit STERNS eigenen Worten:

„Wird das Ziel, dem die Strebung gilt, als Richtpunkt des Prozesses im Bewußtsein vorweggenommen, so haben wir es mit einem ‚Willensakt‘ zu tun ...“ „Der Willensakt ist ‚einfach‘, wenn ein einziges Motiv von vornherein die Streberichtung und den Ablauf bestimmt; er ist ‚komplex‘, wenn mehrere Motive sich im Bewußtsein durchkreuzen, in diesem Falle schieben sich zwischen das Motivbewußtsein und die Ausführung besondere innere Stellungnahmen ein, die ‚Wahl‘ und ‚Entscheidung‘. Übrigens sind die Willensakte nicht so zu verstehen, als ob nun alle ihre Momente und Phasen bewußt sein müßten ...“ (STERN 1923, S. 355f.).

Man sieht die Vorzüge dieser weiten und flexiblen Bestimmung. Die moderneren Psychologen in ihrer Jagd nach „operationalen“ Definitionskriterien machen die Willens-thematik an der Wahlhandlung fest (z. B. THOMAE 1960); sie landen damit unweigerlich beim Postulat eines Weichenstellerwillens (LINDWORSKY 1923), einer exakt definierten Funktion über den Motiven und außerhalb von ihnen, die sich vor allem durch ihre mangelnde inhaltliche Bestimmtheit auszeichnet, während die Motive ihrerseits als gefühlsmäßig, unvernünftig, mehr oder weniger unbegründet imponieren. Auch FREUD ist in seinen späteren Schriften auf dieses Modell eines rein funktionalen, inhaltslosen Willens eingeschwenkt, der, durch Nachrichten von innen her gelenkt ausführt, was das Ich anordnet, abändert, was sich selbständig vollziehen möchte (FREUD, G. W. XII, S. 8f.). Der Wille ist das ausführende Organ der obersten Instanz, des Ich. Die eigentlichen Gründe des Handelns kommen aus den Trieben, den inneren Phantasien. Die verhängnisvolle Spaltung in einen inhaltslosen Willen als Ausführungsorgan der Befehle des Ich und in unvernünftige Triebmotive, die vom Ich „überwacht“ werden, ist perfekt.

Meine Tochter Ulrike jedenfalls würde es mit WILLIAM STERN halten. Wenn sie sagt „Es ist mein Wille, in die Stadt zu gehen“, dann meint sie nicht irgendeine weichenstellende Instanz, die über irgendwelche ominösen Motive oder Bedürfnisse wacht, sondern sie meint diese ihre Zielvorstellung, die sie gegen mögliche Widerstände, z. B. gegen Einsprüche der Mutter, durchsetzt. Dem Vater als Psychoanalytiker wird die Zustimmung zu STERNS Definition durch dessen Konzession erleichtert, der Willensakt müsse nicht in allen seinen Momenten und Phasen bewußt sein. Nichts hindert den Vater zu denken, daß die Tochter, wenn es ihr Wille ist, in die Stadt zu gehen, auch noch anderes als nur dieses will: z. B. die Freundin ganz für sich allein haben, selbständig sein, Neues auskundschaften, ohne die Eltern auskommen. Alles das mag in ihrem Willen miteingeschlossen sein, ohne daß sie davon weiß.

Der kleine Georg hat sich mit der „Urverdrängung“ den Denkmustern unterworfen, die der moderne Kulturmensch mit seinen Seelenerklärern teilt: Ich will brav sein, aber ich kann nicht. Ein relativ ohnmächtiger „guter Wille“ steht einer Übermacht gar nicht so guter Motive, Wünsche, Triebimpulse gegenüber¹. Je mehr Motive „entdeckt“ werden, desto farbloser und ohnmächtiger wird der Wille.

„Wille“ ist primär kein Problem der Kinderpsychologie, sondern eines der allgemeinen Psychologie. Allgemeinpsychologische Vor-Festlegungen der Willenskategorie lassen sich kinderpsychologisch nur schwer korrigieren. HOFSTÄTTERS (1957) knappes Resümee der willenspsychologischen Forschungen insbesondere aus den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts macht deutlich, daß die Handhabung der Willenskategorie sich vor allem als Definitionsproblem darstellt.

Die berühmten Experimente von ACH (1905, 1910), LEWIN (1926) und LINDWORSKY (1923) haben nach HOFSTÄTTERS Meinung weniger der Erforschung eines Phänomens als der Definition eines Begriffs gedient: Sie „illustrieren nämlich die Tatsache, daß auch Psychologen vom Fach den Begriff vorwiegend mit Entscheidungen assoziieren, die schwerfallen, d. h. in denen einander Pflicht und Neigung gegenüberstehen“ (HOFSTÄTTER 1957, S. 331).

¹ Vgl. auch die treffende Bemerkung von WELLEK (1963, S. 38): „Der Neurotiker ist der Mensch, der behauptet zu *müssen*, wenn er eigentlich *will*, und vor allem nicht zu *können*, wenn er eigentlich nicht will.“

HOFSTÄTTER meint, hinter dem, was sich auf der Bühne der Forschung zutrage, stünden „ganz prinzipielle Entscheidungen über die kulturspezifische Weise der Selbstdeutung von Menschen“ (S. 329). Auch darin ist HOFSTÄTTER noch zuzustimmen, daß „mißbilligte Strebungen“ oft nicht mehr mit dem Begriff des „Wollens“, sondern „etwa mit dem des ‚Dranges‘ oder gar der ‚Schwäche‘ belegt“ werden (S. 330) – siehe wiederum die Wandlungen des kleinen Georg. Doch rückt HOFSTÄTTER die kulturspezifische Definition des Wollens in die Nähe einer willkürlichen, wenn er den Begriff des Willens zu einer „Wortmarke“ (S. 330) herunterstuft. Er sieht nicht, daß die Willensdefinition eine Geschichte hat, die einem erkennbaren Trend folgt.

Das Neue Testament beispielsweise spricht von dem, was wir heute akademisch distanziert den „Geschlechtstrieb“ heißen, als dem „Wollen des Fleisches“ bzw. dem „Wollen des Mannes“ (Joh. 1,13), und auch PAULUS' und AUGUSTINS Kampf der zwei Willen würde in moderner Sprache wohl zum Kampf zwischen dem Ich und den Trieben degenerieren. Als letzter hat noch SCHOPENHAUER den Geschlechtstrieb als Ausdruck des „Willens zum Leben“ gefaßt und damit ein umfassenderes Verständnis des Wollens als das heute gewohnte zugrunde gelegt. Diese Aufzählung von Fundstellen aus der Begriffsgeschichte ist gewiß rudimentär (zur Entwicklung des Willenskonzepts im ganzen vgl. EISLER 1930). Sie will nur als Hinweis auf ein offenes Problem verstanden werden.

Zeitgleich mit SCHOPENHAUER, der als der letzte Vertreter eines romantischen Menschenverständnisses gelten kann, begann die „naturwissenschaftliche Wende“, die für die menschliche Selbstdeutung einschneidende Konsequenzen mit sich brachte: Sie zeitigte den Exodus aus der Leiblichkeit, aus dem Gefühl, aus dem Willen. Was ich will, tritt mir nun als „Trieb“, „Antrieb“, „Motiv“ oder als „determinierende Tendenz“ gegenüber. Nicht „ich“ bin es, der will, sondern mein Motiv „bewegt“ mich. Nachdem Welt und Mensch durch den naturwissenschaftlichen Denkgrieff „entseelt“ worden waren, blieb der menschliche Geist (inklusive Vernunft und Willen) als eine Art Restkategorie übrig, die möglichst weit vom sinnlich Konkreten entfernt angesiedelt werden mußte, um vor materialistischen Vereinnahmungen sicher zu sein. So kam es zu einem von den Motiven abgehobenen Willen im Sinne einer abstrakten Funktion, am extremsten ausgeprägt in LINDWORKYS Vorstellung vom Willen als dem Weichensteller der Motive.

Auch FREUDS Begrifflichkeit und Theoriebildung spiegelt den von der naturwissenschaftlichen Epoche eingeleiteten Exodus des Menschen aus sich selber – hat FREUD doch die Erkenntnis, daß das Ich nicht Herr im eigenen Hause sei, als die große narzißtische Kränkung durch die Psychoanalyse bezeichnet. Diese Kränkung aber hat die Psychoanalyse der Menschheit nicht durch eine Erkenntnis-, sondern durch eine Definitionsleistung zugefügt – sie hat nicht „entdeckt“, daß das Ich nicht Herr im eigenen Hause sei, sondern hat dies dekretiert und damit den Exodus des Menschen aus sich selber psychologisch erst vollzogen.

Ich habe in meinen „Rekonstruktionen zu FREUD“ ideengeschichtlich nachzuzeichnen versucht, daß die neuzeitliche Denkfigur „hier Trieb, Motiv, Gefühl“, dort das Ich mit seinem Ausführungsorgan, dem Willen, dem psychoanalytischen Denken nicht notwendigerweise inhärent war, sondern im Vollzug seines szientistischen Selbstmißverständnisses erst sekundär übergestülpt wurde (vgl. BITTNER 1974, 1979). FREUD spricht in einer frühen Arbeit von den unbewußten Tendenzen, die in die hysterische Symptombildung einfließen, als von einer Art von *Gegenwillen*, womit er noch der AUGUSTINSchen Zwei-Willen-Lehre nahekommt. Auch sonst nähert er sich immer wieder dem AUGUSTINSchen

Paradox, z. B. wenn er in einem Nachtrag zur Traumdeutung die Verantwortung für die eigenen Träume erörtert und bejaht (FREUD, G. W. I, S. 565 ff.), oder in der folgenden Äußerung:

„Das Ich fühlt sich unbehaglich, es stößt auf Grenzen seiner Macht in seinem eigenen Haus, der Seele. Es tauchen plötzlich Gedanken auf, von denen man nicht weiß, woher sie kommen ... Diese fremden Gäste ... widerstehen allen sonst so erprobten Machtmitteln des Willens ... (FREUD, G. W. XII, S. 9).

Der Sache nach ist dies das PAULUS-AUGUSTINSche Paradox; es ist nur durch den Exodus des Ich aus seinen Motiven nicht mehr als der Kampf zweier Willensrichtungen benennbar.

In der Psychoanalyse zeigt sich neuerdings an verschiedenen Stellen die Tendenz, aus dem verfahrenen Denkmuster herauszukommen. KÜNZLER (1980) versuchte aufzuweisen, daß die Psychoanalyse ohne den Rekurs auf Triebe auskommen könne, zog sich damit allerdings die Zurechtweisung orthodoxerer Kollegen zu (ROSENKÖTTER 1980). KOHUT hat das Interesse der Psychoanalyse an Phänomenen wie Willen, Wahl, Entscheidung angemeldet, die lange Zeit zu kurz kamen (KOHUT 1979). Ich habe versucht, das Unbewußte nicht als ein Sammelsurium von Trieben und Prägungsschicksalen, sondern als eine Teilpersönlichkeit mit Vernunft und Willen, als einen unbewußten Doppelgänger des bewußten Ich, als ein „anderes Ich“ zu konstruieren (vgl. BITTNER 1974, 1977).

Der erst jüngst in deutscher Sprache erschienene Beitrag von SCHAFER (1981) macht mich unsicher darin, ob nicht alle die gutgemeinten Neuinterpretationen des psychoanalytischen Ansatzes, ob es sich um ERIKSONS Identitätsbegriff, KOHUTS Konzept des Selbst oder mein Konzept des Grund-Ich handelt – ob alle diese und andere Neuinterpretationen nicht doch den fundamentalen Mangel der psychoanalytischen Metapsychologie kaschieren, ohne ihn wirklich zu beheben: den Mangel nämlich, daß das Ich (im Sinne des MEADschen I, nicht des psychoanalytischen Ego) als handelndes Subjekt darin nicht vorkommt, daß die psychoanalytische Theorie, ähnlich dem neurotischen Patienten, den Menschen als handelndes Subjekt verleugnet. SCHAFER plädiert für Psychoanalyse als Theorie handelnder Subjekte – doch interessanterweise, ohne das Willens-Konzept mehr als nur flüchtig zu erwähnen. Auch dies eine – behavioristische – Art von Verleugnung?

Der Engländer KENNY, dem wir eine der wenigen zeitgenössischen philosophischen Untersuchungen über den Willen verdanken, hat den Willensakt mit dem Bild eines inneren Zwiegesprächs beschrieben: „Laßt uns dies oder jenes tun“ (vgl. KENNY 1976, S. 206 ff.; zur philosophischen Gegenwartsdiskussion im ganzen vgl. SCHÖPF 1974, S. 1702 ff.). Der Anklang an biblische Formulierungen, z. B. die des biblischen Schöpfungsberichts, ist deutlich: „Laßt uns den Menschen machen nach unserem Bild und Gleichnis“ (Gen. 1,26). Dieser Anklang erscheint ebenso beabsichtigt wie sinnvoll: Wer dem Menschen einen freien Willen zuspricht, läßt ihm ein Stück seiner quasi göttlichen Omnipotenz – oder doch wenigstens seiner Gottebenbildlichkeit.

4. Willenzuschreibung ohne Schuldzuschreibung – der erzieherische Aspekt

Verwunderlich ist es letzten Endes auch wieder nicht, daß der Psychologie und der Pädagogik die Willens-kategorie abhanden gekommen ist. Denn der Wille des Menschen wurde doch schon seit alters her von allen zur Schuldzuschreibung mißbraucht. Von allen Humanwissenschaften operieren nur noch die Theologie und die Jurisprudenz mit dem

„freien Willen“ – um den Menschen bei seiner Verantwortung für Schuld und Straftaten zu behafteten.

In der Erziehung schien es über Jahrhunderte, als sei der Wille des Kindes nur dazu da, „gebrochen“, d. h. dem Willen des Erwachsenen unterworfen zu werden. Die pädagogischen Erörterungen dieser Frage gehören durch die ganze Geschichte der Erziehung hin zum Standardrepertoire ‚Schwarzer Pädagogik‘. Man vergleiche den Rat des Pfarrers an den Vater in CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN'S Erziehungsroman „Konrad Kiefer“: „Wenn er nach Hause kommt, so commandiere er ihn fein oft. Lasse er sich Stiefeln, Schuhe und die Tabakspfeife holen und wieder wegtragen, lasse er ihn die Steine im Hofe von einem Platze zum anderen legen ...“ Weitere Belege ließen sich häufen (vgl. RUTSCHKY 1977; MILLER 1980). Gehorchen heißt eben: den Willen eines anderen tun, und gehorchen lernen (vgl. BITTNER 1979) sollten die Kinder schon immer. – Heute ist die Einstellung der Erwachsenen zum „eigenen Willen“ der Kinder ambivalent. Einerseits sagt man doch mit Stolz von einem Kind: „Es weiß genau, was es will“. Sagt man hingegen, das Kind sei „eigenwillig“ oder gar „eigensinnig“, dann ist das schon nicht mehr genau so positiv gemeint.

Wenn wir pädagogisch den Willen des Kindes wiederentdecken wollen, gilt es vor allem, die herkömmliche Verquickung von Willens- und Schuldzuschreibung aufzulösen, die zum Ausdruck kommt in jenem griesgrämigen „Du könntest, wenn du nur wolltest“, mit anderen Worten: „Weil du nicht gewollt hast, bist du selber schuld“. Schon im psychologischen Diskussionszusammenhang war vermerkt worden, daß die Experimente zur Willenspsychologie etwas Asketisches an sich hatten, d. h. die Versuchspersonen mußten, um ihren „Willen“ zu beweisen, Dinge tun, die sie eigentlich nicht tun wollten! In diesem Sinne hat auch die Willenspädagogik einen asketischen Zug, sogar noch bei einem so „kinderfreundlichen“ Pädagogen wie JANUSZ KORCZAK (1967, S. 46): „Durch Verbote stärken wir immerhin seinen Willen, wenn auch nur in der Selbstbeherrschung und Entsagung ...“ Mit diesem „nur“ drückt KORCZAK jedoch aus, daß „Selbstbeherrschung und Entsagung“ nur die eine Seite sind; er kennt und benennt auch die andere: „Unsere Kinderzimmer mit ihren symmetrisch gestellten Möbeln, unsere blankgefeigten städtischen Gärten“, meint er, seien nicht „die Werkstatt, in welcher der aktive Wille des Kindes die Mittel zu seiner Verwirklichung fände“ (ebd., S. 42).

Vor aller positiven Willenspädagogik, sei es durch Bereitstellen eines Aktivitätsraums oder durch Übungen in der Selbstbeherrschung, geht es aber darum, den Kindern einen Willen überhaupt erst zuzuschreiben. Mit dieser Zuschreibung beginnt, was wir Erziehung (im weitesten Sinne) nennen. KOHUT schrieb, das rudimentäre Selbst bilde sich, wenn „innerhalb der Matrix gegenseitiger Empathie zwischen dem Kind und seinem Selbstobjekt die angeborenen Möglichkeiten des Kindes und die Erwartungen des Selbstobjektes bezüglich des Babies zusammentreffen“ (KOHUT 1979, S. 95). Das Selbst bildet sich also *durch die Antizipation einer Umgebung, die das Kind erlebt, als hätte es bereits ein Selbst, und durch empathisches, selektives Eingehen auf gewisse angeborene Möglichkeiten des Kindes.*

Ich meine zwar nicht – und habe dies in meiner Arbeit über das „Selbstwerden des Kindes“ begründet (1981, S. 26f.) –, daß das Selbst des Kindes aus dieser Antizipation *entstünde* – es wäre sonst ja wiederum ein Geschöpf seiner Umwelt. Es scheint mir aber evident, daß

die Antizipation begünstigend im Sinne eines „*facilitating environment*“ (WINNICOTT 1974) wirkt. Und was für die frühesten Keime eines rudimentären Selbst gilt, muß auch für die Entfaltung der Willensfunktion gelten, wenn das kindliche Ich zur Zeit der Trotzphase, des Erwerbs der semantischen Nein-Geste (SPITZ 1970), der Entwicklung einer triadischen Beziehungsstruktur (ROTMANN 1981) aus dem Schatten des mütterlichen Ich hervortreten beginnt: *die Begünstigung der Willensfunktion durch die Zuschreibung einer solchen*. Vielleicht hätte die überzeugte Zuschreibung eines Willens durch die erziehende Umwelt den kleinen Georg davor bewahren können, sein „Ich will nicht“ durch ein „Ich kann nicht“ zu ersetzen.

Literatur

- ACH, N.: Über die Willensstätigkeit und das Denken. Göttingen 1905.
 ACH, N.: Über den Willensakt und das Temperament. Leipzig 1910.
 AUSUBEL, D. P./SULLIVAN, E. V.: Das Kindesalter. Fakten – Probleme – Theorie. München 1974.
 BITTNER, G.: Das andere Ich – Rekonstruktionen zu Freud. München 1974.
 BITTNER, G.: Tarnungen des Ich. Stuttgart 1977.
 BITTNER, G.: Tiefenpsychologie und Kleinkinderziehung. Paderborn 1979.
 BITTNER, G. (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981.
 BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt 1973.
 DIETERICH, R.: Integrale Persönlichkeitstheorie. Paderborn 1981.
 EISLER, R.: Wörterbuch der Philosophischen Begriffe. Band III. Berlin 1930.
 FATKE, R.: Die Phantasie und das Selbst des Kindes. In: G. BITTNER (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981, S. 181–190.
 FILIPP, S. (Hrsg.): Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgart 1979.
 FREUD, S.: Die sittliche Verantwortung für den Inhalt der Träume. G. W. I. Frankfurt ⁵1977, S. 565–569.
 FREUD, S.: Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse. G. W. XII. Frankfurt ⁴1972, S. 1–12.
 HANSEN, W.: Die Entwicklung des kindlichen Weltbildes. München ⁵1959.
 HETZER, H.: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Hannover ⁷1961.
 HOFSTÄTTER, P. R.: Psychologie. Das Fischer-Lexikon, Bd. 6. Frankfurt 1957.
 KENNY, A.: Action, Emotion and Will. London ⁵1976.
 KOHUT, H.: Die Heilung des Selbst. Frankfurt 1979.
 KORCZAK, J.: Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen 1967.
 KÜNZLER, E.: Freuds somatisch fundierte Trieblehre in den „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (1905). In: Psyche 34 (1980), S. 280–302.
 LEWIN, K.: Vorsatz, Wille und Bedürfnis. In: Psychol. Forschg. 7 (1926), S. 330–385.
 LINDWORSKY, J.: Der Wille, seine Entstehung und seine Behandlung. Nach Ergebnissen der experimentellen Forschung. Leipzig ²1923.
 LINDWORSKY, J.: Willensschule. Paderborn 1953.
 MARXISTISCHE GRUPPE: Die Psychologie des bürgerlichen Individuums. München 1981.
 MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1980.
 MÜLLER, H. A.: Das Verhältnis von Ichpsychologie und Selbstkonzeptforschung. In: Festschrift für LUDWIG PONGRAZ. Göttingen 1982 (in Vorbereitung).
 MUSSEN, P. H./CONGER, J. J./KAGAN, J.: Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart 1976.
 ROSENKÖTTER, L.: Über die Bedeutung des Triebbegriffes in der Psychoanalyse. In: Psyche 34 (1980), S. 385–390.
 ROTMANN, M.: Der Vater der frühen Kindheit – ein strukturbildendes drittes Objekt. In: G. BITTNER (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981, S. 160–172.
 RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Notwendigkeit der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/Berlin/Wien 1977.
 SCARBATH, H.: Wiederentdeckung des kindlichen Ich – Hinweise und Fragen aus pädagogischer Sicht. In: G. BITTNER (Hrsg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981, S. 174–180.

- SCARBATH, H./PLEWIG, H.-J./WEGNER, TH.: Selbstthematisierung von Kindern im Tagesheim angesichts drohender Devianz. Ein Werkstattbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 363–378.
- SCHAFFER, R.: Handeln in der psychoanalytischen Deutung und Theorie. In: *Psyche* 35 (1981), S. 875–926.
- SCHÖPF, A.: Wille. In: KRINGS/H. M. BAUMGARTNER/CH. WILD (Hrsg.): *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. Studienausgabe. Band 6. München 1974.
- SCHRAML, W.: *Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen*. Stuttgart 1972.
- SPITZ, R. A.: *Nein und Ja. Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Stuttgart ²1970.
- STERN, W.: *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig ³1923.
- STONE, L. J./CHURCH, J.: *Kindheit und Jugend. Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Stuttgart 1978.
- THOMAE, H.: *Der Mensch in der Entscheidung*. München 1960.
- WELLEK, A.: *Psychologie*. Bern 1963.
- WINNICOTT, D. W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München 1974.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstr. 22, 8707 Veitshöchheim.