

INSTITUT FÜR ALLGEMEINE PÄDAGOGIK

Abteilung Historisch–Systematische Pädagogik

HEIN RETTER

THEORIEN DER SOZIALISATION

KINDHEIT UND JUGENDALTER

APRIL 2002

© Hein Retter
Institut für Allgemeine Pädagogik
Abteilung Historisch-Systematische Pädagogik
Technische Universität Braunschweig

116 Seiten
Vervielfältigung nur mit Erlaubnis des Autors gestattet!

I N H A L T

VORKLÄRUNGEN.....	5
A. Entwicklung, Sozialisation und Sozialisationstheorie.....	5
B. „Postmoderne“ und „Risikogesellschaft“ als Leitbegriffe der Epoche	7
C. Die Theorie der Zivilisation von Norbert Elias	9
1. DIE FAMILIE ALS SOZIALISATIONSFAKTOR.....	12
1.1 Einführung	12
1.2 Familie in der Krise oder im Wandel?	13
1.3 Am Ende - postmodern?	15
1.4 Inseminations- und Fertilisationskinder	16
1.4.1 Definitionen	16
1.4.2 Rechtslage in Deutschland - neue rechtliche Problemlagen durch PID	16
1.4.3 Das Recht des Kindes auf Kenntnis seiner Abstammung	17
1.5 Familie und Erwerbsarbeit.....	19
1.5.1 Allgemeine Tendenzen	19
1.5.2 Auswirkungen der Erwerbsarbeit auf das Familienleben.....	20
1.5.3 Auswirkungen der Erwerbsarbeit der Frau auf die Kindererziehung.....	21
1.6 Elternerwartung und Rolle der Kinder – Beziehungskonflikte (H.-E. Richter)	22
1.7 Schichtenspezifische Sozialisation und soziale Ungleichheit	29
1.8 Stufen der Moralentwicklung (L. Kohlberg).....	31
2. SOZIALISATION IM KINDERGARTEN	33
2.1 Organisation und Tagesablauf im Kindergarten.....	33
2.2 Veränderte Kindheit und die Aufgabe des Kindergartens	35
2.3 Ziele sozialen Lernens	37
2.4. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten.....	39
2.4.1 Curriculumentwicklung im Elementarbereich – die gescheiterte Reform	40
2.4.2 Der Kindergarten in der Tradition Fröbels.....	45
2.4.3 Der Waldorf-Kindergarten.....	46
2.4.4 Das Montessori-Kinderhaus.....	47
2.5 Zur Pädagogik des Spiels im Kindergarten.....	49
2.5.1 Der vielschichtige Spielbegriff	49
2.5.2 Spiel von vier bis sechs Jahren	51
2.5.3 Soziales Lernen durch Spielmittel	52
2.6. Kindergarten und Schule	55
2.6.1 Zur pädagogischen Eigenständigkeit des Kindergartens.....	55
2.6.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule	56
2.6.3 Kooperation von Kindergarten und Schule.....	57
3. SCHULISCHE SOZIALISATION	58

3.1 Die gesellschaftliche Funktion der Schule	58
3.2 Schule als „Verwalterin des Lernens“	60
3.3 Zur Rolle von Schüler und Lehrer	62
3.4 Auf dem Weg zur humanen Schule.....	65
3.5 Das Ende der Orientierungsstufe in Niedersachsen	67
3.6 Gewalt in der Schule.....	69
4. KINDHEIT UND MEDIEN.....	74
4.1 Zwische Medieneuphorie und Medienkritik	75
4.1.1 Definitionen	75
4.1.2 „Das Medium ist die Botschaft!“ (H. M. McLuhan).....	76
4.1.3 Kritik der Kulturindustrie (Horkheimer/Adorno)	77
4.2 Kindheit im Wandel (Rolff/Zimmermann).....	81
4.3 Kinderkultur – die sanfte Anpassung (K.-D. Lenzen)	87
4.4 Kinderkultur als Kultur kompetenter Kinder (Bauer/Hengst)	89
4.5 Die Fernsehgesellschaft (J. Meyrowitz)	93
4.6 Verdrängung des Leseinteresses durch die Medien? (U. Saxer et al.)	95
4.7 Fernsehnutzung in der Familie (B. Hurrelmann)	98
5. SOZIALISATION UND GESCHLECHTERROLLE	102
5.1 Genetische Disposition und Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen	103
5.2 Geschlecht und schulische Allgemeinbildung.....	105
5.3 Erziehung und geschlechtstypische Benachteiligung.....	105
5.4 Freizeitinteressen	107
6. SOZIALISATION IM JUGENDALTER	108
6.1 Das Jugendalter als Entwicklungsphase und –aufgabe.....	109
6.2 Sozialisationsinstanzen und soziale Interaktionsfelder	109
6.2.1 Schule und Ausbildungsstätte	109
6.2.2 Familie	110
6.2.3 Gleichaltrigengruppe (Peer-group)	112
6.3 Gewalt und Jugendkriminalität	113
6.4 Jugend 2000 (die Shell-Jugendstudie).....	114

Das Skript umreißt den Inhalt der Basisveranstaltung „Theorien der Sozialisation“ unter besonderer Berücksichtigung des Kindes- und Jugendalters. Die Vorlesungsabschnitte über die Definition der Grundbegriffe „Sozialisation“, „Bildung“ und „Erziehung“ und „Kommunikation in der Familie“ (nach T. Gordon) sind im Band „Pädagogische Grundrichtungen“ (Verlag Klinkhardt) bzw. im Band „Pädagogische Kommunikation“ (Verlag Klinkhardt) nachzulesen und hier nicht dargestellt. .

Hinweis: Eingerückte Passagen im Text sind Zitate (ohne Anführungszeichen wiedergegeben).

Vorklärungen

A. Entwicklung, Sozialisation und Sozialisationstheorie

Der Mensch wird nicht nur in die Gesellschaft hineingeboren, sondern auch durch die verschiedenen Rollen, die er im Laufe seines Lebens wahrnimmt, geprägt.

Sozialisationstheorien thematisieren das Hineinwachsen des Individuums in die Gesellschaft. Sie unterscheiden sich in dieser Hinsicht von Erziehungstheorien, in deren Mittelpunkt Erziehungsabsichten, Erziehungsziele oder das Verhältnis zwischen Erzieher(n) und Edukand(en) stehen. Sie unterscheiden sich aber auch von entwicklungspsychologischen Theorien, die den Schwerpunkt der Betrachtung primär auf die psychische Individualentwicklung setzen, und dabei insbesondere die Entwicklung verschiedener Verhaltensbereiche und Funktionen wie Lernen, Gedächtnis, Emotionalität, Intelligenz betrachten. Allgemeine Modellvorstellungen von Entwicklung seien im Folgenden wiedergegeben (nach H. Thomae, Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959, S. 16). Danach kann Entwicklung betrachtet werden als

- a) *Reifen und Lernen*: Mit diesen beiden Begriffen wird die Individualentwicklung als ein Zusammenspiel von inneren, genetisch fixierten Abläufen und Kräften auf der einen Seite und äußeren Einflüssen auf der anderen Seite (die biopsychisch durch Lernprozesse verarbeitet werden) beschrieben. Dies entspricht der allgemeinen Vorstellung, dass Entwicklung durch „Anlage“ und „Umwelt“ bestimmt wird; über die jeweiligen Anteile und das komplizierte Zusammenspiel zwischen Reifungs- und Lernprozessen bezüglich bestimmter Funktionen und Fähigkeiten ist damit noch gar nichts ausgesagt.
- b) *Stufenfolge*: Entwicklung wird hier betrachtet als Folge einer Reihe wohlunterscheidbarer Phasen (Stufen, Stadien) in der Individualentwicklung - ein Beispiel dafür bietet die kognitive Entwicklungstheorie von Jean Piaget.
- c) *Differenzierung und Strukturierung*: Entwicklung wird als ein Vorgang der Ausdifferenzierung einzelner Teile betrachtet, die sich zu partiell autonom arbeitenden Strukturen zusammenschließen und von übergreifenden Steuerungsmechanismen integriert werden. Sowohl die biologische Entwicklung (Ausdifferenzieren durch Zellteilung, Bildung von Organen, Strukturen, Funktionen) als die auch Differenzierung von psychischen Funktionen (bei gleichzeitiger Integration verschiedener Strukturen und Funktion auf einer höheren Steuerungsebene) veranschaulicht dieses Modell;
- d) *Schichtung*: Seit der Antike wird die menschliche Persönlichkeit gedacht als sich zusammensetzend aus verschiedenen Schichten des Organisch-Psychischen. Der individuelle Entwicklungsprozess wird dabei zu einem Prozess der Überlagerung neuer, im Zuge der Entwicklung hinzukommenden Schichten des Psychischen. Als Beispiel kann die Persönlichkeitstheorie („Instanzen-“ oder „Instanzen-“) Freuds dienen: Über das ES als genetisch frühestem Bereich bildet sich das Bewusstsein aus (das ICH), dessen Überwachungsinstanz (der „Zensor“ in uns); das ÜBERICH bildet. Mittels des „Ödipus-Komplexes“ hat es sich vom ICH abgespalten und bildet den Abschluss der frühkindlichen Persönlichkeitsentwicklung. Die Vorstellung von „Schicht“ darf hier allerdings nicht statisch, sondern muss dynamisch verstanden werden.
- e) *Prägung und Verfestigung*: Hierunter fallen Entwicklungstheorien, die die individuelle Anpassung eines Individuums an seine Umwelt als einen Lernvorgang mit kanalisierender Wirkung ansehen: Mit dem Hineinwachsen in eine bestimmte soziale Umgebung in der frühen Kindheit werden Sprache und Verhaltenserwartungen der Bezugspersonen, mit einem Wort: eine bestimmte Kultur, erlernt. Diese Lernvorgänge sind ausserordentlich intensiv und durch spätere Lernvorgänge zwar veränderbar und erweiterungsfähig, aber kaum rückgängig zu machen. In diesem Sinn entspricht die Individualentwicklung einem Prägungsvorgang, der dazu führt, dass die ursprünglich universalen Lernmöglichkeiten insbesondere durch die in der frühen Kindheit erlernten Verhaltensweisen das darauf aufbauende Lernen gleichsam kanalisieren. Indem man in der frühen Kindheit *eine* Muttersprache lernt, wird die - nur theoretisch mögliche - Freiheit eingeschränkt, gleichzeitig auch alle möglichen anderen Sprachen oder Kulturen sich anzueignen. Bekanntlich vollzieht sich das spätere Erlernen weiterer Sprachen im Verhältnis zum Erlernen der Muttersprache als relativ mühsamer, kognitiv aufwendiger Lernprozess. Dieses kulturanthropologisch bedeutsame Entwicklungsmodell hat gleichzeitig eine gedankliche Nähe zu einem bestimmten Verständnis von Sozialisation, das in einer bekannten Definition folgendermaßen zu umschreiben ist: „Sozialisation ist der Prozeß, durch den ein Individuum, das mit Verhaltensmöglichkeiten von einem sehr breiten Radius geboren wird, zu der Entwicklung eines Verhaltens geführt wird, das auf den engeren Radius beschränkt ist, wie er durch die Standards einer Gruppe definiert wird“ (Child, zit. in Thomae 1959, S. 242).
- f) *aktive Gestaltung*: Gegenüber den bisher genannten Entwicklungsmodellen ist diese Vorstellung am besten geeignet, einem *statischen* Entwicklungsverständnis entgegenzutreten. Diesem Entwicklungsmodell liegt die Einsicht zu Grunde, dass der Mensch gegenüber bloßer Anpassung an vorgegebenen Strukturen oder Verhaltenserwartungen selbst seinen Entwicklungsgang aktiv gestalten und steuern kann.

Sozialisationstheorien heben bestimmte Entwicklungsbereiche und Entwicklungsabschnitte im Sozialisationsprozess hervor, aber sie betrachten die dabei auftretenden Veränderungen im Zusammenhang mit den *Institutionen* der Gesellschaft, die Heranwachsende durchlaufen.

Soziologisch gesprochen wird der Mensch in die *Gesellschaft* hineingeboren. Mit diesem abstrakten Begriff - es ist *der* Grundbegriff der Soziologie - kann man sowohl die menschliche Gesellschaft an sich (weltweit) als auch kontinente bzw. einzelne Länder und Nationalitäten verstehen, jedenfalls größte soziale Einheiten, die durch bestimmte kulturelle Rahmenbedingungen Gemeinsamkeiten aufweisen. Die demokratisch-liberale Gesellschaften der westlichen Welt sind sowohl durch ihre demokratischen Verfassungen als auch durch ein gemeinsames, in der europäischen Tradition der Aufklärung wurzelndes Selbstverständnis als eine größere länderübergreifende, transkontinentale (Europa und Nordamerika miteinander verbindende) soziale Einheit aufzufassen.

Der *engste* Lebenskreis, in den das Individuum hineingeboren wird, ist die *Familie*, sie ist die vielleicht wichtigste soziale Institution überhaupt, bildet Ausgangspunkt und - in der Regel - auch Zielpunkt des Erwachsenwerdens; sie bleibt zeitlebens die soziale Basis der Gesellschaft, vermittelt soziale Bindungen und gibt dem Einzelnen Rückzugsmöglichkeiten. Weitere wichtige Institutionen im Sozialisationsprozess (man spricht auch von „Agenturen“ der Gesellschaft) sind der Kindergarten, die Schule und nicht zuletzt die Freundes- bzw. Gleichaltrigengruppe (Peer group); letztere wird im Jugendalter besonders wichtig, weil sie für den Lebensstil und die in Mode, Kleidung und Körperlichkeit zum Ausdruck gebrachte Selbstdarstellung wichtige Impulse gibt. Berufsausbildung, Berufsfindung und Berufsausübung sind weitere Stationen im Sozialisationsprozess - parallel dazu das Eingehen von Partnerbeziehungen.

Wird ein Kind geboren, kommt es nicht nur mit bestimmten im Erbgut verankerten Anlagen zur Welt. Es tritt von Anfang an zumeist nicht nur mit der Mutter bzw. den Eltern, sondern einem Kreis von weiteren Bezugspersonen (Geschwistern, Angehörigen, Bekannten) in sozialen Kontakt. Die Bezugsgruppe spricht eine bestimmte Sprache, gehört einer bestimmten Kultur und Subkultur an (z.B. einer Gruppierung der sozialen Mittelschicht mit alternativ-ökologischem Einschlag), die für die sozialen Einstellungen und Wertorientierungen des Kindes prägend sind. Die unmittelbare soziale Umwelt des Kindes geht mit ihm sozial-emotionale Bindungen ein, die die sozialen Interaktionen regulieren. Vom ersten Tag an lernt das Kind, auf bestimmte Verhaltenserwartungen der Erwachsenen zu reagieren. Es internalisiert diese Verhaltenserwartungen mit der Zeit. Reaktionen des Kindes auf Grund von Verhaltenserwartungen und situativen Arrangements der sozialen Umwelt beziehen sich etwa auf Essens- und Schlafenszeiten, auf das Trösten, das Anziehen, die Körperausscheidungen, sexuelle Spiele mit dem eigenen Körper, das Wahrnehmen von Verboten, auch religiöse Praktiken. Die standardisierten Reaktionen des Individuums auf die Verhaltenserwartungen seiner Bezugsgruppe kann man auch als *Rollen* bezeichnen.

Der Soziologe Ralf Dahrendorf drückte die Bedeutung des Rollenbegriffs so aus: „*Der Mensch verhält sich rollengemäß*. Vom Menschen ist also in soziologischen Analysen zunächst nur so die Rede, als ob er den Erwartungen, die sich an seine sozialen Positionen knüpfen, sämtlich entspricht. ... Soziologische Theorien beruhen auf der Annahme, dass soziale Rollen mit menschlichem Verhalten gleichgesetzt werden können“ (Homo Sociologicus, 1974). Der amerikanische Soziologe Talcott Parsons hatte 1955 ähnlich formuliert:

Wenn eine Person voll im Interaktionssystem sozialisiert ist, ist es nicht richtig zu sagen, dass eine Rolle etwas ist, was ein Handelnder ‚hat‘ oder ‚spielt‘, sondern etwas, was er *ist*. Die Annahme lautet, dass Sozialisationsmechanismen nur insoweit wirksam sind, als der Lernprozeß ein integraler Bestandteil des Prozesses von Interaktion in komplementären Rollen ist. Daher sind nicht nur die Sozialisationsagenten, sondern auch der zu Sozialisierende als in Rollen agierende zu begreifen.

Merke: Als **Sozialisation** bezeichnet man das Hineinwachsen des Individuums in die Gesellschaft durch Übernahme und Ausgestaltung von Rollen, Verhaltenserwartungen sowie kulturspezifischen Normen und Werten; Sozialisation ist, individuell gesehen, ein lebenslanger Prozess, unter dem Gesichtspunkt des Generationenwechsel gesehen, ist Sozialisation ein Prozess, in welchem die jüngere Generation die kulturellen Leistungen der älteren Generation sich aneignet, sie erneuert und fortführt.

Unter **Rolle** versteht man das Insgesamt der Verhaltenserwartungen, die an das Individuum einer bestimmten Bezugsgruppe gerichtet werden und die daraus resultierende Reaktion.

Die **soziale Schicht**, der ein Individuum angehört, wird durch das Einkommen, die Position innerhalb seiner beruflichen oder öffentlichen Funktion und durch den Bildungsgrad bestimmt.

Soziale Schichten (früher war auch der Begriff „soziale Klasse“ geläufig) existieren nicht wirklich im Sinne eines konkreten, sinnlich-erfahrbaren Objektes. Sie sind vielmehr - wie der abstrakte Begriff der Gesellschaft oder der Begriff der Rolle - theoretische Konstrukte, mit deren Hilfe bestimmte Sachverhalte, die nicht direkt beobachtbar sind, beschrieben werden können.

Die Art dieser Verhaltenserwartungen, denen der Einzelne innerhalb der Bezugsgruppe (oder generell innerhalb der Gesellschaft) ausgesetzt ist, wird in starkem Maße bestimmt von der *Position*, die der oder die Betreffende in der Bezugsgruppe einnimmt: Innerhalb der *Familie* etwa nimmt das dreijährige Mädchen eine andere Rolle ein als der Vater oder der sechsjährige Bruder. Eine Lehrerin nimmt eine andere Rolle in ihrer Klasse gegenüber den Kindern wahr im Vergleich zu ihrem Ehemann daheim. Wir leben in einer Vielzahl von Rollen, die durch die Zahl der Gruppen und typischen Situationen definiert wird, mit denen wir im Alltag konfrontiert werden. Das *rollengemäße* Verhalten wird durch die Bezugsgruppe zwar überwacht und im Falle unbotmäßigen Verhaltens auch *sanktioniert* („bestraft“), aber in der Regel hat jedes Individuum auch die Chance zur *Rollen-gestaltung*, es kann seine Rolle aktiv „spielen“ und gegebenenfalls auch traditionelle Rollenerwartungen durchbrechen. Bestimmte Moden entstehen oft durch neue, selbstinduzierte Rollenzuweisungen.

B. „Postmoderne“ und „Risikogesellschaft“ als Leitbegriffe der Epoche

Jede moderne Gesellschaft entwickelt ihr Selbstverständnis mit Hilfe bestimmter Leitbegriffe, das sind Begriffe, die in der Öffentlichkeit in einer bestimmten Zeit weite Verbreitung finden, weil sie ein zutreffendes Moment der Befindlichkeit dieser Epoche wiedergeben oder zumindest andeuten. Als solche Begriffe fungierten in Deutschland in den letzten Jahrzehnten etwa die Begriffe „Postmoderne“, (auch „zweite Moderne“ genannt) und „Risikogesellschaft“.

Postmoderne heißt, schlicht übersetzt, Nach-Moderne, also gleichsam: Zeit nach der Moderne. Da das Adjektiv „modern“ seit langem für das Zeitalter des Fortschritts, der Wissenschaft und des Prinzips der Aufklärung steht, ist im Begriff „Postmoderne“ gleichzeitig eine indirekte Kritik an dem Zeitalter der „Moderne“ enthalten. Zunächst soll der Begriff der Moderne, anschließend der Begriff Postmoderne erläutert werden.

Das Adjektiv „modern“ wird in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Zuge der Wandlung des Agrarstaates zum Industriestaat und der Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens relativ häufig verwandt, während die Substantivierung des Begriffs in einer bestimmten Zeitsituation erfolgte. Der Begriff *Moderne* wurde Ende des 19. Jahrhunderts geprägt (erstmalig benutzt von E. Wolff 1886; dann H. Bahr 1890). Er diente zunächst als Bezeichnung für die neu aufkommende Strömung des Materialismus und des Naturalismus in der deutschen Literatur, dann auch für andere zeitgenössische Literatur- und Kunstrichtungen wie Impressionismus, Symbolismus, Neuromantik usw. Heute hat der Begriff der Moderne eine Erweiterung erfahren, die die gesamte Zeitspanne von der Aufklärung des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart als eine geistige Einheit faßt.

Die *Moderne* ist dadurch gekennzeichnet, dass sie geistige Orientierung auf allen Lebensgebieten nicht aus den tradierten Formen und Inhalten der Vergangenheit schöpft, sondern aus sich selbst heraus *autonom* begreift. Sie impliziert und bekennt sich zum Prinzip der Aufklärung, der Autonomie, der Rationalität und des wissenschaftlichen Fortschrittes. Damit enthält die Moderne immer auch ein Stück *Zukunftsperspektive*. Dass dies auch *Verantwortung* der gegenwärtigen Generation für die künftige beinhaltet, haben erst die Umweltkatastrophen der letzten Jahrzehnte ins Bewußtsein gerückt. In der folgenden Übersicht werden „Moderne“ und „Postmoderne“ einander idealtypisch gegenüber gestellt.

<u>MODERNE</u>	POSTMODERNE
1. Universeller Gültigkeitsanspruch von Normen und Werten	1. Werte-Relativismus in einer pluralistischen Gesellschaft

2. Reale Welt als wichtigste Erfahrungsquelle	2. Virtuelle Welten als wichtigste Erfahrungsquelle
3. Bevorzugung einer kritisch-rationalen Welt-sicht	3. Bevorzugung einer ästhetisch-imaginativen Weltsicht
4. Universelles System des Wissens, Fähigkeit zum Diskurs	4. Uneinheitliche, miteinander in Widerspruch stehende „Sprachspiele“
5. „Am Anfang war...“ <i>Identität</i>	5. „Am Anfang war...“ <i>Differenz</i>
6. Empathie und Verantwortung als sozial-ethische Grundwerte	6. Ironie und Selbstdistanzierung als soziale Grundhaltung
7. <i>Fortschritt</i> : Die Welt ist machbar, steuerbar, vorhersagbar	7. Die Welt ist kontingent: voller Möglichkeiten, Überraschungen und Risiken
8. <i>Kommunikation</i> : Das wechselseitige Verstehen des Anderen wird vorausgesetzt	8. Das Verstehen des Anderen ist ein eher unwahrscheinliches Ereignis

Diese Übersicht soll nicht suggerieren, dass „Postmodernisten“ ausschließlich auf die rechte Hälfte des Schemas fixiert sind. Die Vertreter der Postmoderne lehnen auch die Prinzipien der linken Schema-Hälfte nicht völlig ab. Sie behaupten nur, dass die Auffassungen, die in der Übersicht unter dem Begriff „Postmoderne“ erscheinen, heute maßgeblich den Lebensalltag bestimmt, ohne dass dies negativ beurteilt wird. Eine einprägsame *Definition* des Begriffs Postmoderne als einem programmatisch zu verstehenden Begriff stammt von dem Philosophen Wolfgang Iser: Danach ist Postmoderne *das Eintreten für radikale Pluralität*.

In Philosophie, Kultur- und Geisteswissenschaften gibt es unterschiedliche Urteile über das Konzept Postmoderne, d.h. das Programm der Postmodernisten findet nicht nur Anhänger, sondern ebenso scharfe Kritiker. Insbesondere jene Sozial-, Geistes- und Erziehungswissenschaftler, die in den siebziger Jahren in der Nähe der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule (innerhalb der Erziehungswissenschaft: der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft) standen, kritisieren den Begriff, weil er auf die Priorität rationalen Denkens verzichtet, Irrationalität zulässt und die Grenzen zwischen Realität und Irrealität verwischt.

Risikogesellschaft (Ulrich Beck)

Literatur: Ulrich Beck, *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

Der Begriff „Risikogesellschaft“ stammt von dem heute in München lehrenden Soziologen Ulrich Beck. Sein gleichnamiges Buch erschien zu einem Zeitpunkt, der nicht günstiger sein konnte, um die Aktualität des Begriffs „Risikogesellschaft“ zu unterstreichen: Es war die Katastrophe im Atomkraftwerk Tschernobyl, die nicht nur in der näheren Umgebung, in der Ukraine und in Rußland, Menschen sterben und leiden ließ, sondern weite Teile in Mitleidenschaft zog. Im Folgenden werden Auszüge aus dem Buch von Ulrich Beck wiedergegeben.

Risikogesellschaft (Originaltext Ulrich Beck)

Aus gegebenem Anlaß [(S. 8 f.)] In der entwickelten Moderne, die angetreten war, um die Beschränkungen durch Geburt aufzuheben und den Menschen über eigene Entscheidungen und Leistung eine Stelle im gesellschaftlichen Gefüge zu eröffnen, entsteht ein neuartiges 'askriptives' *Gefährdungsschicksal*, aus dem es bei aller Leistung kein Entrinnen gibt. Es ähnelt dem Ständeschicksal des Mittelalters eher als den Klassenlagen des 19. Jahrhunderts. Allerdings kennt es die Ungleichheit der Stände nicht mehr (auch keine Randgruppen, keine Unterschiede von Stadt und Land, der nationalen oder ethnischen Zugehörigkeit usw.). Anders als Stände oder Klassenlagen steht es auch nicht unter dem Vorzeichen der *Not*, sondern unter dem Vorzeichen der *Angst* und ist gerade *kein* 'traditionelles Relikt', sondern ein *Produkt* der Moderne, und zwar in ihrem *höchsten* Entwicklungsstand. Kernkraftwerke – Gipfelpunkte menschlicher Produktiv- und Schöpferkräfte – sind seit Tschernobyl auch zu Vorzeichen eines *modernen Mittelalters der Gefahr* geworden. Sie weisen Bedrohungen zu, die den gleichzeitig auf die Spitze getriebenen Individualismus der Moderne in sein extremstes Gegenteil verkehren.

[S. 10:] Die Kehrseite der vergesellschafteten Natur ist die Vergesellschaftung der *Naturzerstörungen*, ihre Verwandlung in soziale, ökonomische und politische Systembedrohungen der hochindustriellen Weltgesellschaft. In der Globalität der Verseuchung und weltweiten Lebensmittel- und Produktketten *gesellschaftlicher Metamorphosen der Gefahr*: Alltägliche Lebensregeln werden auf den Kopf gestellt. Märkte brechen zusammen. Es herrscht Mangel im Überfluß. Anspruchsfluten werden ausgelöst. Rechtssysteme fassen die Tatbestände nicht. Naheliegendste Fragen ernten Achsel-

zucken. Medizinische Betreuungen versagen. Wissenschaftliche Rationalitätsgründe stürzen ein. Regierungen wackeln. Wechselwähler laufen weg. Und all dies, *ohne* dass die Betroffenheit der Menschen irgend etwas mit ihren Handlungen, ihre Schädigungen mit ihren Leistungen zu tun hätten und während für unsere Sinne die Wirklichkeit *unverändert* bleibt. Das *ist* das Ende des 19. Jahrhunderts, das Ende der *klassischen* Industriegesellschaft mit ihren Vorstellungen von nationaler Souveränität, Fortschrittsautomatik, Klassen, Leistungsprinzip, Natur, Wirklichkeit, wissenschaftlicher Erkenntnis usw.

Vorwort [S. 12] Thema dieses Buches ist die unscheinbare Vorsilbe ' post' . Sie ist ~~d~~ Schlüsselwort unserer Zeit. Alles ist ' post' . An ~~der~~ *Postindustrialismus* haben wir uns schon eine Zeitlang gewöhnt. Mit ihm verbinden wir noch Inhalte. Bei der 'Postmoderne' beginnt bereits alles zu verschwimmen. Im Begriffsdunkel der *Nachaufklärung* sagen sich alle Katzen gute Nacht. ' Post' ist das Codewort für Ratlosigkeit, die sich im Modischen verfängt. Es deutet auf ein ~~Dar~~berhinaus, das es nicht benennen kann, und verbleibt in den Inhalten, die es nennt *und* negiert, in der Erstarrung des Bekannten.

Der Umgang mit Unsicherheit: Eine biographisch und politische Schlüsselqualifikation [S. 101 f.]: Für das Überleben in der alten Industriegesellschaft ist die Fähigkeit der Menschen zentral, materielle Not zu bekämpfen, sozialen Abstieg zu vermeiden. Hierauf richtet sich das Denken und Handeln beim kollektiven Ziel der ' Klassensolidarität' ebenso wie bei den individuellen Zielen des Bildungsverhaltens und der Karriereplanung. In der Risikogesellschaft werden zusätzlich andere Faktoren lebensnotwendig. Wesentliches Gewicht gewinnt hier die *Fähigkeit, Gefahren zu antizipieren, zu ertragen, mit ihnen biographisch und politisch umzugehen*. An die Stelle von Abstiegsängsten, Klassenbewußtsein oder Aufstiegsorientierungen, mit denen wir mehr oder weniger umzugehen gelernt haben, treten die zentralen Fragen: Wie gehen wir mit den *zugewiesenen* Gefährdungsschicksalen und den in ihnen liegenden Ängsten und Verunsicherungen um? Wie können wir die Angst bewältigen, wenn wir die Ursachen der Angst nicht bewältigen können? Wie können wir auf dem zivilisatorischen Vulkan leben. [...] Aus diesen wachsenden Zwängen zur *Selbstverarbeitung* von Unsicherheit dürften über kurz oder lang auch neue Anforderungen an die gesellschaftlichen Institutionen in Ausbildung, Therapie und Politik entstehen. In der Risikogesellschaft werden derart der Umgang mit Angst und Unsicherheit biographisch und politisch zu einer *zivilisatorischen Schlüsselqualifikation* und die Ausbildung der damit angesprochenen Fähigkeiten zu einem wesentlichen Auftrag der pädagogischen Institutionen.

[S. 106:] Gerade mit dem Anwachsen der Gefahren entstehen in der Risikogesellschaft völlig neuartige *Herausforderungen an die Demokratie*. Die Risikogesellschaft enthält eine Tendenz zu einem ' *legitimen* Totalitarismus ~~de~~ Gefahrenabwehr, der mit dem Recht, das eine Schlimmste zu verhindern, in nur allzubekannter Manier das andere Noch-Schlimmere schafft. Die politischen ' *Nebenwirkungen*' der zivilisatorischen ' *Nebenwirkungen*' bedrohen das politisch demokratische System in seinem Bestand. Es gerät in die ungute Zwickmühle, entweder angesichts der systematisch produzierten Gefahren zu versagen oder aber durch autoritäre, ordnungsstaatliche Stützpfeiler demokratische Grundprinzipien außer Kraft zu setzen.

Aus: Ulrich Beck, Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

C. Die Theorie der Zivilisation von Norbert Elias

Literatur: Norbert Elias, Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde. Frankfurt 1976.

Der Soziologe Norbert Elias (1902-1993) war Assistent von Karl Mannheim, er emigrierte 1933 zuerst nach Frankreich, 1935 nach England.

In England veröffentlichte Elias seine Theorie (1939), die drei Jahrzehnte unbeachtet blieb. Erst mit dem Neuerscheinen des Werkes (1969) in Deutschland wurde die Bedeutung dieser Theorie erkannt.

Methode: Elias untersuchte anhand von verschiedenen literarischen Quellen die Verhaltensnormen von Angehörigen der Oberschicht - vom ausgehenden Mittelalter bis zur Aufklärungszeit. Ihn interessierten langfristige Veränderungen der menschlichen *Psychostruktur*. Diese Veränderungen, die er beim Individuum feststellt, setzt er in einen Zusammenhang mit den im Fortgang der Geschichte festzustellenden Veränderungen der Gesellschaft.

Elias versuchte nachzuweisen,

- dass über die Jahrhunderte hinweg ein Wandel der Affekt- und Kontrollstrukturen der Menschen stattgefunden hat,
- dass dieser Wandel *immer in dieselbe Richtung* geht, nämlich von einer relativ ungezügelten Affekt- und Triebab-
berung zu einer zunehmenden Straffung und Disziplinierung der Triebkontrolle.

- dass der zunehmenden Fähigkeit der individuellen Affektkontrolle eine gesamtgesellschaftlichen Entwicklung parallel lief, die zur Machkonzentration und zur Ausbildung von kalkulierbaren Machtbalancen führte.

Typisch für das frühe Mittelalter waren dezentralisierte Gesellschaften mit folgenden Kennzeichen:

- viele größere und kleinere Herrscher regieren mit Willkür;
- es herrscht noch weitgehend das Prinzip der Blutrache vor;
- der Tod ist allgegenwärtig, bedingt durch Mord, Krieg oder Seuche, so dass kaum eine Herrschaftsstabilisierung durch Zukunftsplanung möglich ist;
- ein ständiger Kampf jedes „warlords“ gegen seine um Macht - und Besitzerweiterung bemühten Konkurrenten führt zu ständiger Bedrohung und Unsicherheit nach innen und außen.

Ein neues Gleichgewicht der politischen Kräfte in Europa bildete sich in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts heraus, nach dem Dreißigjährigen Krieg. Frankreichs König Ludwig XIV. (1638-1715) machte sein Land zur führenden Nation in Europa. Der französische Hof und seine Etikette bestimmten die Verhaltensstandards des Adels, zum Teil auch des Bürgertums in ganz Europa. Es war dies ein durch und durch kontrolliertes Verhalten, die Etikette modellierte den Menschen derart, dass die eigenen Erwartungen und die Erwartungen anderer über das, was als angemessen gilt, uns als identisch erscheinen. Hier wäre nach Elias der politische Anfang der Moderne, der dann im Verlaufe der weiteren Jahrhunderte mit der Bildung eines europäischen Gleichgewichts zwischen den Nationalstaaten sich in den verschiedenen Sozialschichten immer weiter differenziert (Dass diese Auffassung von den meisten Historikern geteilt wird, weil sie allzu monokausal gedacht ist, sei nur angemerkt).

Die Psychoanalyse geht davon aus, dass unser Verhalten einerseits durch äußere Normen und Verhaltenserwartungen (Realitätsprinzip), andererseits durch unser Über-Ich modelliert, geformt wird: Unsere Affekte werden gezügelt, leidenschaftliche Ausbrüche müssen in Grenzen gehalten werden, unmittelbare Triebbefriedigung muß aufgeschoben werden (sich mit Heißhunger vor den Augen aller Wartenden auf eine Speise zu stürzen ist verpönt)

Elias untersuchte das Alltagsverhalten im ausgehenden Mittelalter anhand von "Benimmbüchern" (Erziehungsbüchern, Büchern über Tischsitten). Er analysierte dabei die Art des Sprechens, die Tischsitten, die Einstellung zu natürlichen Bedürfnissen (also den Bereich, der heute ganz dem Intim-Privaten untersteht, in der Öffentlichkeit nicht vorkommen darf: Rülpsen, Furzen, Spucken, Schneuzen, Urinieren, Defäkieren, Koitieren).

Erkenntnisse: Die genannten Verhaltensweisen und Äußerungsformen unterstehen heute starken Tabus (ich darf sie nicht nur nicht zeigen in der Öffentlichkeit, ich darf nicht mal davon reden!) - Dies war im ausgehenden Mittelalter keineswegs so! Die Grenze zwischen "privat" und "intim" war im Mittelalter viel weiter und viel durchlässiger. Die Verhaltenserwartungen über das, was sich gehört und was nicht, sind wechselseitig und werden wechselseitig kontrolliert. Kinder sind heute einer viel stärkeren Affektkontrolle unterworfen als im ausgehenden Mittelalter.

Der Gang der Zivilisation ist der Gang zunehmender Affektbeherrschung und Triebkontrolle, der bedingte:

- dass die wechselseitigen Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen des Alltags vom 16. zum 18. Jahrhundert zunahmen,
- dass Öffentlichkeit und Privatheit im Alltag immer stärkere Gegensätze bildeten,
- dass auch das Verhalten der Erwachsenen gegenüber Kindern zunehmend dem Prinzip der Affektmodellierung unterstellt wurden: Wenn heute Kinder schreien oder etwas falsch gemacht haben, dürfen die Erwachsenen nicht gleich zuschlagen; dies war im 19. Jahrhundert noch keineswegs allgemeiner Verhaltensstandard.

Der Prozeß der Zivilisation ist nach Elias ein Prozeß der Verhaltensregulierung, der notwendig wurde, um ein Leben in komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaften überhaupt erst zu ermöglichen. Alles, was nicht in die Verhaltenserwartungen, die zum reibungslosen, kalkulierbaren Ablauf gehören, hineinpaßt, wird aus dem öffentlichen Verhalten in den Bereich des Privaten abgedrängt. Elias weist darauf hin, dass diese Affektmodulation ihre Risiken hat und auch in der heutigen Zeit ungesteuerte Emotionalität, Aggression und Gewalt die Öffentlichkeit beherrschen kann.

Kommentar:

Es ist nicht schwer, Beispiele für die Einsicht Elias' zu finden. Nachdem im Nahen Osten in den letzten Monaten sich eine zunehmende Eskalation von Terror auf der einen, militärischer Gewalt auf der anderen Seite entwickelte, haben Terroranschläge in Frankreich eingesetzt, die eindeutig im Zusammenhang mit der Situation im Nahen Osten stehen.

Im Endergebnis sind wir als zivilisierte Menschen durchaus in einem labilem Zustand, weil wir ja ständig unter dem Druck unserer modellierten Affekte leben. Da die großen Institutionen - wie die feine Gesellschaft, die Kirche oder die höfische Gesellschaft - heute weitgehend nicht mehr existieren und im Zeitalter der individuellen, pluralistischen Lebensstile die Art des Verhaltens von den Betroffenen vielfach selbst definiert ist, ergeben sich manchmal auch daraus Probleme.

Da außerdem die Menschen und Staaten im heutigen Gesellschaftssystem dem Konkurrenz- und Leistungsdruck ausgesetzt sind, ergibt sich in der Komplexheit der Beziehungen des einzelnen zu anderen Gruppen der Gesellschaft eine ständige latente *Unsicherheit* und ständiges *Orientierungsbedürfnis*.

Die Trennung von öffentlichem Verhalten und privatem Verhalten bringt einen labilen Zustand für den einzelnen. Denn Triebregungen und Gefühle werden unter den Druck des Zurückhaltens gestellt. Die innere Einstellung auf den anderen und auf die Erwartungen des anderen, führt zu einem gewissen Spontaneitätsverlust. Andererseits werden über die Medien und die Werbung Triebe, Bedürfnisse, Emotionen besonders angesprochen im Sinne einer Steigerung affektgeladene Phantasien und Triebwünsche. War früher, im ausgehenden Mittelalter, die äußere Angst vor schwerer Strafe oder gar Lebensbedrohung die *verhaltensregulierende Instanz*, so ist der zivilisierte Mensch heute in der Lage, diese Verhaltensregulierung selbst zu übernehmen und zu steuern. Standen am Anfang des Zivilisationsprozesses der Wechsel von ungezügelter Spontaneität und gleichzeitiger Furcht vor Vergeltung und Bestrafung für unbotmäßiges Verhalten, so ist in der Moderne die *äußere* Bedrohung abgelöst worden von einem Prozeß der Triebregulierung durch gesellschaftliche Kontrolle - gesteuert vom *inneren* Druck der öffentlichen Moralvorstellungen, die unser ÜBER-ICH produziert. Dieser Prozeß der Triebregulierung, der im Mittelalter nur Ritterschaft und Adel (abgesehen von der Geistlichkeit) betraf, breitete sich später auf immer weitere Gesellschaftsschichten aus, erfaßte im Aufklärungszeitalter das Bürgertum später auch die aufstrebenden Arbeiterschichten und ist heute jenseits schichtenspezifischer Unterscheidungen Teil der modernen Industriegesellschaft.

Die immer stärkere gesellschaftliche Differenzierung verlangte eine Verpflichtung des einzelnen auf Verhaltensstandards, die allgemeiner Natur sind. Die Modellierung eines selbstkontrollierten, Verhaltens („Triebaufschub“) machte kulturelle Leistung - Arbeit auf gesellschaftlicher Basis - möglich. So verknüpft Elias individuelle Entwicklung mit historisch-gesellschaftlicher Entwicklung: Parallel zur Arbeitsteiligkeit des Produktionsprozesses und zur zunehmenden Rationalisierung gesellschaftlicher Prozesse vollzieht sich im Laufe des Zivilisationsprozesses im Individuum die Rationalisierung des Verhaltens durch Affektkontrolle. Das Ausrichten des Verhaltens des einzelnen an bestimmten Standards, erwächst also aus der Komplexität der Gesellschaft, deren Steuerbarkeit von der Kalkulierbarkeit des Verhaltens im öffentlichen Leben abhängt.

In der heutigen Zeit versuchen wirtschaftliche Märkte, insbesondere Warenproduktion, Medien und Freizeitangebote, diese Verhaltensbarrieren zu durchbrechen, versuchen die Emotionen an ihre Produkte zu binden, Genuß und Befriedigung zu ermöglichen - am deutlichsten wird dies in der Musikszene, in der einzelne Gruppen und Stilrichtungen zu Affektentladungen höchsten Ausmaßes führen - gemischt mit extremen audiovisuellen Reizen und extremen motorischen Reaktionen. Das Interesse an spannungserzeugenden Medien, z.B. Horrorvideo könnte auch hier - im zivilisierten Menschen - seine Ursache haben. Im Grunde ist die Theorie von Elias nichts anderes als der Nachvollzug der Genese von Empathie. Empathie ist die Berücksichtigung des Verhaltens anderer, mit denen ich mich in Interaktion befinde, in meinem eigenen Verhalten.

Dies ist in der modernen, aufgeklärten Gesellschaft praktizierter Alltag. Was war früher? Willkür, Jähzorn, Ungezügelterheit des Verhaltens, Unberechenbarkeit, Spontaneität der Triebbefriedigung.

Dies galt für das Leben im Alltag - und im politischen Leben: Das Prinzip der Blutrache, der rücksichtslosen Machtanwendung und Vergeltung, der politischen Unkalkulierbarkeit, das "Wehe den Besiegten".

Die "Vernunft" das Prinzip Aufklärung, steht gleichsam am Ende eines Jahrhunderte dauernden Prozesses. Nach Elias ging in den vergangenen Jahrhunderten der Wandel der Persönlichkeitsstrukturen einher mit einem gesamtgesellschaftlichen Strukturwandel in bezug auf einen höheren Standard der gesellschaftlichen Differenzierung und Integration - und dieser langfristige psychisch-soziale Strukturwandel von einem relativ unkontrollierten, zu einem kontrollierten und damit - kalkulierbaren - Verhalten macht den Prozeß der Zivilisation aus.

Hinweis: Die Theorie von Elias blieb nicht unwidersprochen. Zweifel an der Gültigkeit der Theorie äußerte der Bremer Kulturanthropologe Hans-Peter Duerr. Er meinte, Elias' Annahme, in vormodernen Gesellschaften herrsche eine geringere soziale Kontrolle und niedrige Schamgrenzen, sei unzutreffend. Der Historiker Althoff gab zu bedenken, dass Fehden und Konflikte im Mittelalter keineswegs von chaotischer Regellosigkeit oder bloßer Willkür bestimmt, waren; sie vollzogen sich vielmehr innerhalb eines differenzierten Regelwerkes von „ungeschriebenen Gesetzen“, Rechtsnormen und Konfliktlösungsmöglichkeiten.

1. Die Familie als Sozialisationsfaktor

Ergänzende Literatur

Retter, H.: Grundrichtungen pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1997. (Kapitel XI, X)

Retter, H.: Pädagogische Kommunikation. Bad Heilbrunn 2000. (Kapitel 5.5)

1.1 Einführung

Einflussnahme auf das neugeborene Kind – zwei extreme Positionen: Für den Sozialisationsprozess des Kindes ist die Familie die zeitlich erste und wichtigste Bezugsgruppe. Über die familiären Bezugspersonen entwickeln sich Emotionalität, emotionale Bindungen und Sozialverhalten. Ihre ungestörte Ausbildung ist Voraussetzung für innere Sicherheit, souveränes Verhalten, hoher Selbstwertschätzung. Hierzu ist der Kontakt mit der Mutter bzw. der Bezugspersonen von Anfang an eine grundlegende Bedingung. *Nicht* erwünscht ist ängstliches, autistisches oder aggressiv-destruktives Verhalten, dessen Hauptursache nach heutiger Erkenntnis Bindungsverlust in frühester Kindheit ist. Im folgenden verdeutliche ich zwei extrem differente Erwartungshaltungen des Erwachsenen gegenüber dem Leben des Neugeborenen. Das erste Zitat stammt von Johann Heinrich Pestalozzi, das zweite von dem Philosophen und Bioethiker Peter Singer, der heute an der Princeton-Universität in den USA lehrt.

Es ist ferne von uns,
aus euch Menschen zu machen, wie *wir* sind.
Es ist ferne von uns, aus euch Menschen zu machen,
wie die Mehrheit unserer Zeitmenschen sind.
Ihr sollt an unserer Hand Menschen werden, wie *eure Natur* will,
wie das Göttliche, das Heilige, das in eurer Natur ist, will, dass ihr Menschen werdet.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)

Wenn man die Abtreibung ... akzeptiert, dann ergeben sich auch gute Gründe dafür, unter bestimmten Bedingungen, andere menschliche Wesen zu töten. [...] Sofern der Tod eines behinderten Säuglings mit besseren Aussichten auf ein glückliches Leben führt, dann ist die Gesamtsumme des Glücks größer, wenn der behinderte Säugling getötet wird. Wenn daher die Tötung des hämophilen Säuglings keine nachteilige Wirkung auf andere hat, dann wäre es nach der Totalansicht richtig, ihn zu töten.

Aus der „Praktischen Ethik“ von Peter Singer (1994)

Im ersten Zitat wird das junge Leben als etwas Heiliges angesehen, das der Mensch mit seinen („fremdbestimmten“) Erziehungsabsichten nicht beeinflussen sollte, weil es sich nach seinen eigenen, in ihm selbst angelegten Bildungsgesetzen entwickelt. Diese Anschauung geht auf Rousseau zurück. Hier ist Erziehung als äußere Einflußnahme verpönt und nur als „negative“ Erziehung (im Sinne des bloßen Wachsenlassens und für gute äußere Bedingungen Sorge tragend) erlaubt. Im Sinne dieser Anschauung ist es geboten, auch *geschädigtes* menschliches Leben in jedem Falle zu erhalten. Diese Auffassung wird auch durch die christliche Religion gestützt.

Im zweiten Fall wird die Möglichkeit ethisch gerechtfertigt, ein neugeborenes Kind, das vom Standpunkt heutiger medizinischer Erkenntnis aus keine echte Lebenschance besitzt oder nur ein Leben mit großen Schmerzen und Leiden vor sich hätte (wie etwa im Fall von Hämophilie = Blutkrankheit) zu gewärtigen hat, zu töten. Durch den medizinischen Fortschritt ist es möglich geworden, Säuglinge, die in früherer Zeit bald gestorben wären, am Leben zu erhalten. Die Frage ist, ob dies in jedem Fall geschehen soll und an welchem Punkt Grenzen für die Erhaltung des Lebens zu setzen sind.

Erziehung und Sozialisation liegen für die meisten Kinder zwischen diesen beiden Extremen. Die Extremmöglichkeiten sollen hier nur zur Diskussion gestellt werden unter dem Gesichtspunkt der Verantwortung der Gesellschaft und der zuständigen Bezugspersonen für das Kind.

1.2 Familie in der Krise oder im Wandel?

Literatur

- Bertram, Hans: Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familiärer Lebensformen. Opladen 1991.
 Bertram, Hans (Hrsg.): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. DJI: Familien-Survey 4. Opladen 1995.
 Bien, Walter: Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend. Wandel und Entwicklung familialer Lebensformen. DJI: Familien-Survey 6. Opladen 1996.
 Peuckert, Rüdiger: Familienformen im sozialen Wandel. 2. Aufl. Opladen 1996.

In Veröffentlichungen zur Familiensoziologie wird seit den achtziger Jahren lebhaft diskutiert, ob sich die altehrwürdige Institution Familie in den modernen westlichen Gesellschaften in einer tiefen Krise befindet, oder ob man besser von einem tiefgreifenden *sozialen Wandel* der Struktur und der Funktion im Bereich von Ehe und Familie sprechen soll. (vgl. Bertram 1991, S. iii, Vorwort)

Zurückgehende Heiratszahlen bei ansteigendem Heiratsalter, steigende Scheidungsziffern, geringe Kinderzahl und die steigende Zahl von Alleinlebenden („Singles“) und Alleinerziehenden lassen dies vermuten. Traditionelle Lebensverhältnisse, Normen und Werte sind durch neue gesellschaftliche Entwicklungen und veränderte Lebensperspektiven in Auflösung bzw. Wandlung begriffen. Die Möglichkeit der Realisierung des eigenen Lebensentwurfs, die veränderte Situation der Frau in der Gesellschaft, gesteigerte Lebensansprüche und neue Möglichkeiten der Zeugung mittels Insemination sind dafür ausschlaggebend.

Die veränderten *familiären* Lebensverhältnisse lassen sich anhand statistischer Entwicklungen verfolgen. Werfen wir einen Blick in das Statistische Jahrbuch 1999 (S. 64 ff):

Bevölkerungsentwicklung: Die Zahl der Lebendgeborenen war bis 1970 in der BRD zunehmend, während sie in der DDR abnahm; zwischen 1970 und 1985 war sie sowohl in der BRD und auch in der DDR rückläufig, das Jahr der Wiedervereinigung 1990 brachte ein „Geburtenhoch“ das aber in den folgenden Jahren nicht gehalten wurde; in den letzten Jahren stagnieren die Geburtenzahlen bzw. sind leicht rückläufig.

Eheschließungen: Die Zahl der Eheschließungen nimmt seit Jahrzehnten kontinuierlich ab, verzeichnet aber 1999 erstmals wieder einen leichten Anstieg. Die Zahl der Eheschließungen in Ostdeutschland fiel von 101.913 im Jahr 1990 auf mehr als die Hälfte zurück im Jahr 1992 (48.232) um in den folgenden Jahren wieder stärker anzusteigen (1996: 54.052; 1999: 60.503).

Zahl der Eheschließungen in Gesamtdeutschland

1950	750 452	1990	516 388		
1970	575 233	1996	427 297	1999	430.674

Kinder in der Familie: Im Mai 2000 gab es 38,1 Millionen Haushalte in Deutschland. Von den 9,3 Millionen Haushalte mit Kinder unter 18 Jahren, entfielen auf:

Familien mit 1 Kind	= 4,74 Mill. = 51,23 %
Familien mit 2 Kindern	= 3,43 Mill. = 37,04 %
Familien mit 3 Kindern	= 0,84 Mill. = 9,13 %

...mit 4 oder mehr Kindern = 0,24 Mill. = 2,59 %

Ein großer Anteil der Haushalte ist kinderlos, bedingt auch durch ältere Menschen, insbes. alleinlebende. Bei den Haushalten mit Kindern unter 18 Jahren dominiert die 1-Kind-Familie (51 %), gefolgt von der Zweikindfamilie (37 %) und Dreikindfamilien (9 %); Familien mit mehr als drei Kindern haben Seltenheitswert (unter 3 %).

Alleinerziehende: Von den 22.423 Mill. Familien in Deutschland sind im Mai 2000: 19.455 Mill. Ehepaare, 2.986 *Alleinerziehende* (= **13,3 %**).

Heiratsalter: Das durchschnittliche Heiratsalter ist in den letzten anderthalb Jahrzehnten kontinuierlich gestiegen, und zwar bei beiden Geschlechtern. Hierfür sind längere Ausbildungs- und Berufsfindungszeiten verantwortlich zu machen.

Durchschnittliches Heiratsalter lediger Personen in Deutschland

	männlich	weiblich
1985	26,6	24,1
1990	27,9	25,5
1999	31,0	28,3

Ehedauer: Im Folgenden ist für Deutschland die Anzahl der geschiedenen Ehen für das Jahr 1996 nach Ehedauer in Jahren wiedergegeben

Nach 2 Jahren	5.598 Scheidungen	Nach 12 Jahren	6.803 Scheidungen
Nach 4 Jahren	11.118 Scheidungen	Nach 14 Jahren	5.452 Scheidungen
Nach 6 Jahren	13.189 Scheidungen	Nach 16-20 Jahren	20.292 Scheidungen
Nach 8 Jahren	11.289 Scheidungen	Nach 21-25 Jahren	14.337 Scheidungen
Nach 10 Jahren	8.684 Scheidungen	Nach 26 u. mehr J.	15.503 Scheidungen.

Die Zahl der Ehescheidungen hat im 4.-6. Ehejahr einen Gipfel, der mit jedem weiteren Ehejahr abnimmt. Im 16.-20. Ehejahr aber liegt die Zahl der Scheidungen nur wenig niedriger als im zweiten Ehejahr, nämlich bei über 5.000; und selbst nach 25 Ehejahren beträgt sie noch rund 3.000. Das bedeutet, dass Scheidung in höherem Alter bzw. nach langjähriger Ehegemeinschaft keine Seltenheit ist. Die Bezeichnung „Lebensabschnittspartner“ (statt Ehepartner) hat, so gesehen, einen gewissen (sarkastisch zu verstehenden) Wahrheitsgehalt.

Scheidungshäufigkeit: Die Zahl der Ehescheidungen hat seit Jahrzehnten eine stark zunehmende Tendenz. 1999 wurden in (Gesamt-) Deutschland 430.674 Ehen geschlossen, 190.590 Ehen geschieden (= 44 %).

Scheidungen in Westdeutschland (alte Bundesländer)

1960	49.325
1980	96.351
1999	161.787

Zusammenfassung: Die statistischen Daten sind Indizien dafür, dass das Miteinanderzusammenleben kürzer und die Familien kleiner geworden sind. Trennung und Scheidung komplizieren die Familienverhältnisse und sind mit starken emotionalen Belastungen verbunden, insbesondere auch für die Kinder. Die „moderne“ Familie lässt sich wie folgt kennzeichnen:

Die Kleinfamilie als Normaltypus der Moderne (nach Peuckert 1996)

1. Pluralisierung und Individualisierung der Haushalts- und Familienformen
2. Deinstitutionalisierung des bürgerlichen Familienmusters: Die Familie gilt nicht mehr als die unantastbare, allein gültige Lebensform

3. Mehr Alternativen zur Eheschließung als früher
 - a) Nichteheliche Lebensgemeinschaften
 - b) „Getrenntes Zusammenleben“
4. Die Instabilität der modernen Ehe und Kleinfamilie:
 - a) erhöhtes Scheidungs- und Trennungsrisiko
 - b) Ein-Eltern-Familie als Normalfamilie
 - c) „Fortsetzungssehen“
5. Entkopplung biologischer und sozialer Elternschaft: Stieffamilien, Adoptivfamilien, Inseminationsfamilien
 - Der Wandel der Erziehungsleitbilder
 - Der Wandel sexueller Normen
6. Der soziale Wandel der Rolle der Frau in Familie und Beruf:
 - Zwischen Erwerbstätigkeit, Kinderbetreuung, Haushalt und Ehepartnerschaft

1.3 Am Ende - postmodern?

Postmoderne Tendenzen in der Pädagogik sind Ausdruck eines sich derzeit vollziehenden Wertwandels, der weite gesellschaftliche Bereiche ergriffen hat und bis jetzt durchaus widersprüchliche Ergebnisse zeigt. Die jüngere Generation unterscheidet sich von der älteren vor allem im zunehmenden Bewußtsein von der Bedeutung der eigenen Selbstverwirklichung. Diese kann sehr unterschiedliche Züge tragen. Sie kann z. B. hedonistisch-konsumbezogen, expressiv-gefühlsbezogen oder prosozial-umweltbezogen sein. Das Netz traditioneller Institutionen, das dem einzelnen Entlastung und Sicherheit vermittelt (Familie, Schule, soziale Hilfs- und Beratungsdienste), ist heute wichtiger denn je, gleichzeitig bedeutet Selbstverwirklichung im postmodernen Sinne eher eine innerliche Abkehr von jenen Institutionen, auf die man äußerlich angewiesen ist. Immer mehr junge Menschen ziehen es vor, keine Ehe einzugehen, immer mehr Ehepartner lassen sich scheiden (oder leben getrennt) auf Grund neuer Beziehungen, die sie eingehen; die Zahl der Ein-Eltern-Kinder nimmt drastisch zu (primär nicht auf Grund selbstgewählter Entscheidung, sondern auf Grund von Scheidung bzw. Trennung); die sogenannte intakte Familie besteht in der Bundesrepublik seit den 70er Jahren überwiegend aus dem Zwei-Generationen-Haushalt und der Ein-Kind- oder Zweikindfamilie.

Das Ende der Familie? Keineswegs. Familienforscher weisen darauf hin, dass trotz des familialen Wandels Kinder und Familie in den Wunschvorstellungen Befragter einen „ganz hohen Stellenwert“ haben (Bertram, in Bertram 1991, S. 495). Sieht man Partnerschaft und Kinder als eine hohe und im Lebensplan bewußt vorgenommene Investition an, die nicht mehr der Tradition, sondern persönlicher Entscheidung unterliegen, dann stellt die Entscheidung für sie durchaus eine absichtsvolle Bindung und eine Stärkung der Partner- und Eltern-Kind-Beziehung dar (Bien, in Bien 1996, S. 253). Empirische Untersuchungen zeigen, dass postmaterielle Werte (individuelle Selbstverwirklichung) am stärksten in der jüngeren Generation und bei Alleinlebenden vorzufinden sind, während ältere Befragte wie auch Verheiratete mit Kindern an konservativen (materiellen) Wertvorstellungen festhalten. Für Kinderlose und Ledige – also Nichtbetroffene – werden Kinder, Ehe und Erziehung meist negativer eingeschätzt (als „Last“) im Vergleich zu Betroffenen, also Verheirateten mit Kindern (ebenda, S. 267).

So gesehen ist das „Ende der Familie“ noch lange nicht in Sicht. Dennoch vollzieht sich ein Wandlungsprozess, auf den die Pädagogik erst noch lernen muss angemessen zu reagieren. Das Bild des menschlichen Miteinanderlebens ist bunter geworden, weil dessen Formen viel stärker auf individuelle Entscheidungen beruhen. In der Ein-Kind-Ehe wie in der Ein-Eltern-Familie werden Kinder sehr viel eher von der Kindrolle in eine kompensatorische Partnerrolle gedrängt, dienen als Objekt elterlicher Wunschphantasien und sind von daher mit typischen Beziehungsproblemen konfrontiert. Sie profitieren andererseits von einem Maß an emotionaler Zuwendung, das ihnen bis zur „Verwöhnung“ gewährt wird. Der Postmodernist wird – lebenszugewandt wie er ist – insbesondere die Kompetenz hervorheben, die die Kinder bei der Bewältigung dieser Lebenslage gewinnen, ihre Lernfähigkeit, die sozialen Arrangements zu durchschauen, die die Erwachsenen zur Lösung ihrer Beziehungsprobleme veranstalten und nicht zuletzt ihre Fähigkeit, daraus (materiellen oder emotionalen) Nutzen zu ziehen.

Viele Pädagogen neigen eher dazu, die Diskrepanz zwischen dem pädagogisch Wünschenswerten und der Realität zu bedauern, Forderungen zu stellen und die ungewisse Hoffnung nicht aufzugeben, dass sich die Dinge noch zum Guten wenden. So ist es nicht zufällig, wenn heute einer „verwöhnenden“ Erziehung der Kampf angesagt wird und auf den Wert der pädagogischen Tugenden des Verzichtens, der Anstrengungsbereitschaft, des Neinsagenkönnens hingewiesen wird. Zeittypisch ist ebenso die Klage, dass in unserer Gesellschaft „innerlich motivierende Utopien zur Lebensgestaltung“ fehlen – mit der Folge, dass Konsumismus, Hedonismus und „latente depressive Haltungen“ sich ausbreiten.

1.4 Inseminations- und Fertilisationskinder

1.4.1 Definitionen

- INSEMINATION = künstliche Besamung. Die Befruchtung der Eizelle findet im Mutterleib - in vivo - statt.
- FERTILISATION = künstliche Befruchtung. Eizellen, die der Frau operativ entnommen wurden, werden im Reagenzglas - in vitro - befruchtet. Der so gezeugte Embryo wird in die Gebärmutter implantiert.

Insemination und Fertilisation können sowohl homolog (mit dem Sperma des Ehemannes) als auch heterolog (mit dem Sperma eines anderen Mannes, des „Samenspenders“) durchgeführt werden.

Unterscheide:

1. *Homologe Insemination*: Die Eizelle wird künstlich - in vivo - mit dem Sperma des Ehemannes befruchtet. Das Kind stammt von beiden Eltern, den Wunscheltern, ab. (Indikation: bei Zeugungsschwäche des Mannes)
2. *Heterologe Insemination*: Die Eizelle der Wunschmutter (Ehefrau) wird künstlich in vivo mit dem Sperma eines anderen Mannes befruchtet. Sie ist mit dem Kind genetisch verwandt, nicht jedoch der Wunschvater. (Indikation: bei Unfruchtbarkeit des Ehemannes oder möglicher Gefährdung des Kindes durch Erbkrankheiten)
3. *Homologe Fertilisation von Eizellen der Wunschmutter*: Befruchtung der Eizelle durch Sperma des Ehemannes in vitro. Die Wunschmutter (Ehefrau) trägt das Kind aus. Die „Wunscheltern“ sind die biologischen Eltern. (Indikation: Wenn die Befruchtung in vivo z.B. wegen eines Eileiterdefekts nicht möglich ist)
4. *Heterologe Fertilisation von Eizellen der Wunschmutter*: In vitro wird eine Eizelle der Ehefrau (Wunschmutter) mit Sperma eines Sponsors befruchtet, der Embryo ihr anschließend implantiert. Vater und Kind sind nicht verwandt. (Indikation: Bei Sterilität der Frau und Befruchtungsunfähigkeit des Mannes)
5. *Homologe Fertilisation von Eizellen der Eispenderin*: Eine „fremde“ Eizelle wird in vitro mit dem Sperma des Wunschvaters befruchtet, der Embryo dann in die Gebärmutter der Wunschmutter implantiert. Genetische Mutter und Wunschmutter (hier zugleich Tragemutter) sind nicht identisch. (Indikation: Wenn die Wunschmutter nicht über befruchtungsfähige Eizellen verfügt)
6. *Heterologe Fertilisation von Eizellen der Eispenderin (Embryonenspende)*: Die gespendete Eizelle wird in vitro mit dem Sperma eines Samenspenders befruchtet. Der Embryo wird in die Gebärmutter der Wunschmutter implantiert. Die Wunscheltern sind mit dem Kind nicht verwandt; genetische Mutter und Tragemutter sind nicht identisch. (Indikation: Wenn beide Ehepartner unfruchtbar sind)
7. *Homologer/Heterologer Embryotransfer*: Die Befruchtung der Eizelle wird bei der Eispenderin in vivo vorgenommen, der Embryo anschließend der Wunschmutter implantiert. Je nachdem, ob es sich um Sperma des Wunschvaters oder eines Samenspenders handelt, spricht man von homologem bzw. heterologem Embryotransfer.

Nr. 1-7 ist gemeinsam: Die Wunschmutter trägt das Kind aus.

8. *Ersatzmutter*: Sie wird in vivo mit dem Sperma des Wunschvaters künstlich befruchtet, trägt das Kind aus und gibt es dann an die Wunscheltern ab. Der Wunschvater ist genetisch mit dem Kind verwandt.
9. *Leihmutter*: Mit dem genetischen Material der Wunscheltern wird der Embryo in vivo oder in vitro (oder sogar auf natürliche Weise) gezeugt und dann in die Gebärmutter der Leihmutter implantiert, die den Embryo austrägt und das Kind nach der Geburt an die Wunscheltern gibt.

Nr. 8 und 9 ist gemeinsam: Eine andere Frau trägt für die Wunscheltern das Kind aus. - Die Ersatzmutterschaft wird häufiger als die Leihmutterschaft praktiziert.

Ersatzmutterschaft als solche ist in keinem deutschen Gesetz ausdrücklich verboten, wohl aber ihre Vermittlung. Auf dem 56. Deutschen Juristentag 1986 wurde ein Beschluss mit folgendem Wortlaut angenommen: „Die Ersatzmutterschaft verstößt nicht gegen die Menschenwürde. Wegen der negativen Begleitumstände ist der Gesetzgeber jedoch berechtigt, sie zu verbieten. Hiervon sollte Gebrauch gemacht werden.“ Ein Beschluß zur Ablehnung der Ersatzmutterschaft wurde knapp abgelehnt (Frucht 1996, S. 192).

Nach ganz überwiegender Meinung ist Ersatzmutterschaft, wenn überhaupt, so nur aus medizinischen Gründen moralisch vertretbar. Diskutiert wird derzeit, ob Ersatzmutterschaft nur verheirateten Paaren oder auch nichtehelichen Lebensgemeinschaften und Ledigen offenstehen sollte.

1.4.2 Rechtslage in Deutschland - neue rechtliche Problemlagen durch PID

EMBRYONENSCHUTZGESETZ (ESchG) vom 24.10.1990: Es stellt u.a. die ärztliche Mitwirkung bei Ersatzmutterschaft und die postmortale Insemination unter Strafe.

ADOPTIONSVERMITTLUNGSGESETZ (AdVermiG): „Gesetz über die Vermittlung der Annahme als Kind und über das Verbot der Vermittlung von Ersatzmüttern“ v. 1.12.1989:

Das öffentliche Suchen, Anbieten oder Vermitteln (z.B. durch Zeitungsanzeige) von Ersatz- bzw. Leihmutterschaft ist in Deutschland verboten, auch auf nichtkommerzieller Basis; Ersatzmutter und Wunscheltern sind von der Strafe ausgenommen. Die rechtliche Behandlung *unentgeltlicher* Ersatzmutterverträge ist ungeklärt. Leihmutterschaft wird überwiegend als sittenwidrig angesehen. Das deutsche Zivilrecht, das 1900 in Kraft gesetzt wurde, geht - weil anderes damals nicht denkbar war - davon aus, dass die Frau, die das Kind zur Welt bringt, auch die *biologische* Mutter ist. Die durch die Fortpflanzungsmedizin geschaffene Möglichkeit, dass biologische und soziale Mutterschaft - ebenso biologische und soziale Vaterschaft - auseinanderfallen, zieht komplizierte Rechtsprobleme nach sich, insbesondere wenn die Wunschmutter das Kind selbst nicht austrägt (Ersatz- bzw. Leihmutterschaft). Diese Rechtsprobleme betreffen insbesondere

- die veränderte Funktion der Adoption im Falle von Ersatzmutter- oder Wunschvaterschaft;
- die Vaterschaftsanfechtung durch den Ehemann einer Ersatzmutter;
- alle das Kind betreffende Status- und Folgefragen (Aufklärung über die eigene Herkunft, elterliche Sorgspflicht, Unterhaltspflicht);
- Schadenersatzansprüche (z.B. seitens der Tragemutter bei infiziertem Samen des Spenders).

Mutterschaft: Die Ersatzmutter ist die Mutter des von ihr geborenen Kindes. Die Adoption des Kindes durch die Wunscheltern ist möglich; eine *originäre* Zuordnung des Kindes zur Wunschmutter ist lt. geltendem Recht unmöglich. Umstritten ist die Zuordnung des Kindes bei Leihmutterschaft.

Vaterschaft: Vater des Kindes ist nach deutschem Recht der *genetische* Vater, der im Zweifelsfalle zu vermuten ist. Unterscheide die beiden folgenden Fälle:

a) Ist die Ersatzmutter *ledig*, so ist der Wunschvater nichtehelicher Vater des Kindes, wenn seine Vaterschaft von ihm anerkannt oder gerichtlich festgestellt ist. Ersatzmutter und Wunschvater sind die Eltern des Kindes; die Wunschmutter ist mit dem Kind verschwägert;

b) Ist die Ersatzmutter *verheiratet*, ist ihr Ehemann Vater des Kindes, kann aber über die erfolgreiche Anfechtung der Vaterschaft dem Wunschvater die Feststellung der nichtehelichen Vaterschaft (über die Adoption auch die *eheliche* Vaterschaft) ermöglichen. Rechtlich umstritten ist, ob dem Ehemann der Ersatzmutter auch im Falle seiner vorherigen Zustimmung zur künstlichen (heterologen) Insemination ein Anfechtungsrecht zusteht. Nach Ansicht des BGH verliert er auch im Falle seiner Zustimmung dieses Recht nicht. Ein nichteheliches Kind kann durch *Legitimation* (§ 1723 BGB) im Verhältnis zum nichtehelichen Vater (Wunschvater) für *ehelich* erklärt werden; die Mutter (Ersatzmutter) bleibt allerdings Mutter des Kindes, sie verliert nur ihr Sorgerecht.

Erst durch *Adoption* wird das Kind eheliches Kind beider Wunscheltern. Bringt eine verheiratete Ersatzmutter ein Kind zur Welt, erlangt das Kind über folgende Prozeduren den Status des *ehelichen Kindes* der Wunscheltern: 1. Nachweis der Nichtvaterschaft (bzw. Anfechtung der Vaterschaft) durch den Ehemann der Ersatzmutter; 2. Anerkennung und gerichtliche Feststellung des Wunschvaters als nichtehelicher Vater; 3. Adoption des Kindes durch den Wunschvater als Stiefkind. Ist der Wunschvater nicht als Vater anerkannt, können *beide* Wunscheltern das Kind adoptieren. (bei Freigabe durch die Ersatzmutter und ihren Ehemann).

Literatur: Deichfuß, Hermann: Abstammungsrecht und Biologie. Heidelberg 1991. - Frucht, Sybille: Ersatzmutterschaft im US-amerikanischen und deutschen Recht unter Berücksichtigung rechtsvergleichender und kollisionsrechtlicher Aspekte. Diss. jur. Fak. Univ. Regensburg. Regensburg 1996. - Münzer, Ulrich: Fortpflanzungsmedizin und Zivilrecht. Eine vergleichende Darstellung bundesdeutschen, englischen und französischen Rechts. Diss. jur. Fak. Univ. Tübingen. Tübingen 1991.

1.4.3 Das Recht des Kindes auf Kenntnis seiner Abstammung

Literatur

Deichfuß, Hermann: Abstammungsrecht und Biologie. Heidelberg 1991.

Historischer Rückblick auf die Problemlage: a) Das Bundesverfassungsgericht begründete am 23.10.1958 die Zulassung einer Abstammungsfeststellungsklage eines nichtehelichen Kindes mit dem verfassungsrechtlich verankerten Gebot, den nichtehelichen Kindern die gleichen Bedingungen

zu verschaffen wie den ehelichen. Es wurde allerdings mit der Zeit vergessen, dass dieses Recht nicht dem allgemeinen Recht, sondern dem Nichteheleichenrecht entstammte - mit dem Hintergrund, dass das Wissen um die eigene Abstammung vom biologischen Vater gleichzeitig den Unterhaltsschuldner des Kindes dingfest macht.

b) In einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 31.1.1989 wurde das Recht auf Kenntnis der eigenen Abstammung ausdrücklich bestätigt und als Unterfall des allgemeinen Persönlichkeitsrechts behandelt. Hermann Deichfuß (1991, S. 126) fragt kritisch, warum dieses Recht bestehen soll, wenn z.B. zwischen dem Kind und dem Erzeuger nie sozialer Kontakt bestand?

Mit diesem Urteil hatte das BVfG das LG Passau bestätigt, das eine Mutter verurteilte, ihrer volljährigen Tochter Auskunft über ihren leiblichen Vater zu erteilen. Bis dahin war in der Rechtsprechung allgemein anerkannt, dass das nichteheleiche Kind keinen Rechtsanspruch gegenüber der Mutter auf Benennung des Erzeugers habe.

Heterologe Insemination: Sie wurde in den 50er und 60er Jahren mit dem Argument als unzulässig bezeichnet, da sie gegen das Recht des Kindes auf Kenntnis seiner Abstammung verstoße. Im Folgenden wird aus dem Buch von Hermann Deichfuß zitiert.

S. 178: „Wird ein aus einer ‚künstlichen‘ Insemination empfangenes und nichteheleichen geborenes Kind nicht anerkannt, kann der Samenspender gerichtlich als Vater festgestellt werden, da er das Kind gezeugt hat.“

S. 181: „Verwendet der Inseminierende Spermia eines anonymen Spenders oder vernichtet er die Unterlagen über die persönlichen Daten des Spenders, allgemein gesprochen: Setzt er eine Ursachenkette in Gang, die dazu führt, dass das aus der Insemination empfangene Kind später die Vaterschaft des Samenspenders nicht erfolgreich feststellen lassen kann und dementsprechend auch keinen Unterhaltsschuldner erlangt, verletzt er seine Sorgfaltspflichten gegenüber dem Kind.“ [und kann selbst haftbar gemacht werden!]

Fußnote 63, S. 183: „Wie der Kanzler der Universität Freiburg...berichtet, wurden vor einigen Jahren in einer Abteilung der Universitätsfrauenklinik heterologe Inseminationen unter Verwendung eines ‚Samencocktails‘, also in anonymisierter Form, durchgeführt (übrigens ohne vorherige Absprache mit dem Direktor und dem Vorstand der Klinik). Auf die Information über die möglichen rechtlichen Folgen solcher Praktiken habe der betreffende Arzt mit Erstaunen reagiert und entsprechende Konsequenzen gezogen.“

Hinweis: Die Anfechtung der Adoption kann erst nach Volljährigkeit durch die Person des Kindes vorgenommen werden - im Prinzip ist sie durch einen Vertreter (etwa des Vormundschaftsgerichts) in begründetem Fall schon vorher möglich.

Präimplantationsdiagnostik (PID): Im Rahmen einer In-Vivo-Fertilisation wird der Embryo nach den ersten Zellteilungen auf mögliche genetische Defekte untersucht. Im Falle der Unbedenklichkeit wird er anschließend in die Gebärmutter eingepflanzt, ist ein genetischer Schaden indiziert, wird der Embryo ausgesondert bzw. vernichtet.

Vorteil: Erbkrankheiten und Behinderungen können vermieden und damit dem möglicherweise betroffenen Menschen und seiner Mitwelt Leid erspart werden. Der volkswirtschaftliche Nutzen (Ersparnis von Heil- und Pflegekosten, Versorgung) wäre groß.

Problem: Der Embryo, der mit der Vereinigung von Samen- und Eizelle entsteht, ist lt. BVG-Urteil ein Mensch. Über den Wert oder Unwert einer befruchteten Eizelle zu entscheiden heißt, über Leben und Tod eines Menschen zu befinden. Das führt dazu, Menschen zu selektieren: „minderwertige“ von „normalen“ zu unterscheiden und erstere auf den Müll zu werfen.. Versicherungen, Krankenkassen und Versorgungsinstitutionen könnten die PID vorschreiben, um – je nach Diagnosestatus – Klienten zu bevorzugen oder abzuweisen.

Diskussionsfragen: a) Hat eine Frau das (moralische) Recht, die Fruchtwasseruntersuchung bzw. künftige Gentests zu verweigern? Muss sich eine Frau künftig rechtfertigen, wenn sie ein behindertes Kind zur Welt bringt? b) Ist der *legale* Schwangerschaftsabbruch (erlaubt bis zur 12. Schwangerschaftswoche) nicht genau so *Mord* wie das Vernichten von Embryonen? c) Stellen PID und legale Abtreibung in gleicher Weise eine Verletzung der „Würde des Menschen“ dar? (Art. 1 GG) oder ist der Status des „Menschseins“ erst gegeben,

wenn das Individuum über Selbstbewußtsein und Urteilsfähigkeit verfügt? Anders gefragt: Entwickelt sich der Embryo zum Menschen oder entwickelt er sich *als* Mensch?

Embryonale Stammzellenforschung: Die Zellen, die der befruchteten Eizelle bzw. dem embryonalen Gewebe einer (nicht „benötigten“) In-Vitro-Fertilisation entstammen, vermag die embryonale Stammzellenforschung zu nutzen. Embryonale Stammzellen können sich mit Hilfe bestimmter Prozeduren zu allen 270 Zelltypen des menschlichen Körpers ausformen. Embryonen, die als Stammzellenlieferanten dienen, kann man klonen (in Deutschland lt. EschG verboten!). Stammzellen lassen sich ferner aus abgetriebenen Föten gewinnen; auch Kinder und Erwachsene verfügen über Stammzellen.

Vorteil: Damit würden „biologische Ersatzteillager“ geschaffen, es könnten Erbkrankheiten geheilt und Leiden vermindert werden. „Die Hoffnung auf Heilung ist riesig. ... Die Möglichkeiten der Genforschung sollten genutzt werden“ (Ulrike Flach, Vorsitzende des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technologiefolgeabschätzung, FDP). „Selbst über das Internet sind embryonale Stammzellen schon zu haben – Kostenpunkt 5000 US-Dollar“ (Der Spiegel, 14.05.01, S.243).

Problem: Dürfen Embryonen produziert, „verbraucht“, selektiert, getötet werden, um menschliche Organe zu züchten? Sollen „Menschen“ (Embryonen) geklont werden, um als „Rohstoff“ für organische Ersatzteile zu dienen? Der *manipulative Zugriff* auf menschliches Leben im Frühstadium ist sowohl in der CDU (vgl. Titelseite WaS, 27.05.01) als auch in der SPD umstritten (vgl. Der Spiegel, Nr. 20 v. 14.05.01). So lehnt Bundesjustizministerin Däubler-Gmelin die PID ab, während Bundesforschungsministerin Buhlman kontert: „Wer die Abtreibung erbkranker Föten erlaubt, der muss auch die PD zulassen“ (zit. nach Der Spiegel, ebenda, S. 242). – Eine moralisch und rechtlich unproblematische Alternative zur embryonalen Stammzellenforschung eröffnet sich mit der *adulten* Stammzellenforschung, die am Anfang ihrer Entwicklung steht.

Das EschG (1990) stellt unter Strafe: a) die Befruchtung einer menschlichen Eizelle, die nicht der Schwangerschaft dient, b) das Klonen des menschlichen Embryos; erlaubt ist der Import tiefgekühlter Embryonen zu Forschungszwecken. Andere Länder (USA, England, Japan) haben liberalere Gesetze, dies nährt die Befürchtung, die BRD verspiele ihre Chancen in der Gentechnologie in therapeutischer und ökonomischer Hinsicht. Die Patentrechte für viele Verfahren liegen schon jetzt fest in den Händen amerikanischer Konzerne.

Versteigerung von Ei-Zellen attraktiver Models im Internet. Die Agentur Ron's Angels wirbt seit kurzem im Internet um das Interesse attraktiver *Spenderinnen von Eizellen* und *Spender von Sperma*, wirbt andererseits um interessierte Empfängerinnen, die auf diese Weise zu einem Kind kommen möchten. [www.ronsangels.com] Die Spender und Spenderinnen, darunter viele attraktive Fotomodelle, bestimmen selbst den Preis (bis zu 150.000 US-Dollar). Das Mindestgebot für Interessenten beträgt 15.000 US-Dollar. Die Agentur vermittelt Ärzte für die Realisierung des Fortpflanzungswunsches (Kosten 20-50.000 US-Dollar). Alles per Mausclick. Die Agentur vermittelt nur Spender und Empfänger, kassiert aber 20 % zusätzlich des Preises (den der Spender bestimmen kann) vom Empfänger. Nach US-Recht ist nur der Handel mit menschlichen Organen, nicht aber mit Sperma oder Eizellen verboten. (Ein Link führt zu einer Erotic-website).

1.5 Familie und Erwerbsarbeit

1.5.1 Allgemeine Tendenzen

Literatur

Wahl, K.: Geld, Sinn- Streß - Was Erwerbsarbeit für Familien bedeutet. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Wie geht's der Familie? München 1988.

Wahl konstatiert folgende Tendenzen bezüglich der Erwerbsarbeit in Deutschland:

1. Zunahme lohnabhängiger Arbeit - Abnahme von Selbständigen und von Arbeit im Familienbetrieb (früher die dominante Form der Arbeit, typisch für Kaufleute, Handwerker und Bauern), d.h. Auseinanderentwicklung von Familie und Arbeitsplatz, die früher in stärkerem Maße eine Einheit bildeten.
2. Zunahme von Angestellten, Abnahme von Arbeitern: Veränderung der Arbeitsqualität, insbes. Zunahme des Dienstleistungsbereichs (sog. tertiärer Sektor)

Die Tatsache, dass bei den Männern die Arbeiter, bei Frauen die Angestellten die stärkste Gruppe darstellt, darf nicht vergessen machen, dass viele angestellte Frauen schlecht- und unterbezahlte

Tätigkeiten ausüben. Frauen sind am Arbeitsplatz nach wie vor benachteiligt. Der Anteil der verheirateten erwerbstätigen Frauen (ebenso der Anteil der Mütter) hat in den letzten 100 Jahren erheblich zugenommen. Er lag bei Müttern mit Kindern unter 15 Jahren im Jahr 1987 bei 41 % (1971 36 %).

Wahl behauptet, dass die Zunahme der Erwerbstätigkeit die Menschen stärker abhängig macht von der jeweiligen Konjunktur der wirtschaftlich-technischen Entwicklung, dass etwa in schlechten Zeiten kaum finanzielle Puffer oder soziale Absicherungen vorhanden seien. Tatsächlich muss man hier zwischen Arbeiter/Angestellten und Beamten einen Unterschied machen, letztere sind wesentlich besser durch soziale Netze abgesichert.

1.5.2 Auswirkungen der Erwerbsarbeit auf das Familienleben

1. Neben der (a) Lohnarbeit und (b) der steigenden Erwerbstätigkeit von Müttern gibt es weitere Faktoren, die das Familienleben beeinflussen: c) Länge und Tages-Verteilung der Arbeitszeit (z.B. Schichtarbeit (bei 14 % der arbeitenden Männer, 6% der arbeitenden Frauen), d) Art der Arbeit (körperliche Tätigkeit oder Bürotätigkeit, Stress oder Monotonie), e) Arbeitsorganisation (z.B. Fließbandarbeit oder flexible, autonome Arbeitseinteilung; allein oder in der Gruppe).

Es ist fraglich bzw. bei Forschern umstritten, ob man über signifikante Korrelationen zwischen objektiven Arbeitsfaktoren und subjektiven Verhaltensgegebenheiten zu gesicherten Aussagen kommt, weil Korrelationskoeffizienten keine Verursachungsrichtung beinhalten (Personen suchen sich, entsprechend ihren psychischen Dispositionen die Arbeit aus, die ihnen liegt); insgesamt kommt wohl den Arbeitsfaktoren ein Einfluß auf psychische Gegebenheiten zu. Ferner ist es oft schwierig, objektive und subjektive Faktoren als unabhängige Variablengruppen zu definieren, beide verweisen aufeinander (z.B. prägt eine bestimmte „objektive“ Arbeitssituation die subjektiven Bewertungsmaßstäbe).

Ähnlich wie man von der Anzahl der Horror-Filme nicht auf den Grad von Aggressionsbereitschaft der Konsumenten schließen darf, ist es schwierig, direkte Auswirkungen von Arbeitsplatzbedingungen auf die Psyche der Arbeitenden zu konstatieren, da unterschiedliche Formen von „objektiven“ Gegebenheiten vorherrschen und die Anpassungsbereitschaft ebenfalls unterschiedlich ist. Ob jemand eine Arbeit als eintönig empfindet, wird also nicht nur von der Art der Arbeit, sondern von zusätzlichen subjektiven Bewertungsmaßstäben abhängig gemacht. Zufriedenheit heißt z.B. „ist zwar langweilig, ich mach es aber doch ganz, gerne, wird auch gut bezahlt!“. Belastungssituationen in der Familie können dazu führen, dass die Erwerbsarbeit interessanter, weniger entfremdet erscheint (kompensatorischer Effekt).

Auch Schichtarbeit wird nicht nur als negativ angesehen, die Frühschicht wird wesentlich besser beurteilt als die Spätschicht bzw. Nachtschicht. Wichtig ist nicht nur der Quantitätsaspekt von arbeitsfreier Zeit, sondern vor allem der Qualitätsaspekt (die Freizeit muß zu einer „guten“ Tageszeit zur Verfügung stehen, dass man mit den Bezugspersonen kommunizieren kann, und am öffentlichen Leben teilhaben kann).

Erwerbsarbeit und bedarfsgerechte Öffnungszeiten: Kindergärten, öffentliche Ämter und Einkaufsläden müssen nicht immer mit der „Freizeit“ Erwerbstätiger übereinstimmen; hier entstehen Stressprobleme besonderer Art („Wettläufe gegen die Uhr“); bedürfnisorientierte Öffnungszeiten werden seit langem eingeklagt!

Auswirkungen der Art der Arbeit und der Arbeitsorganisation: Empirische Studien erbrachten, dass die Gesundheit beeinflusst wird von der Komplexität und den qualifikatorischen Anforderungen der Arbeitsaufgaben, den eigenen Kontrollmöglichkeiten der Arbeit, der Arbeitsplatzunsicherheit, Überforderung, Konflikten mit Kollegen und Vorgesetzten sowie Zeitdruck. Qualifizierte Ausbildung, vertreten mit beruflicher Autonomie, führen zu selbst vertretener Autonomie (nach Kohn et al.).

Auswirkungen der Arbeitsplatzsituation auf das Familienleben: Folgende Modellvorstellungen sind bei einer naiven Betrachtung des Verhältnisses von Familie und Arbeitsplatz möglich:

- a) Unabhängigkeitsmodell: Familie und Arbeitsplatz sind getrennte Welten;
- b) Kompensationsmodell (in der Familie wird ausgeglichen, was am Arbeitsplatz zu kurz kommt - und umgekehrt);
- c) Übertragung von Arbeitsplatz Erfahrungen auf die Familie (Generalisierungsmodell);
- d) Kongruenzmodell: Die Strukturen in beiden Bereichen entsprechen sich;

Die Forschungsergebnisse weisen für jedes der genannten Modelle sowohl positive als auch negative Aspekte aus. In Betrieben der Metall- und Stahlindustrie zeigte sich, dass eine subjektiv „gute“ Kommunikation am Arbeitsplatz und selbständigen Handlungsmöglichkeiten positive Auswirkungen auf das Partnerschaftsverhältnis haben (gegenseitige Unterstützung), bei Stressproblemen und als negativ empfundenen Arbeitsbedingungen wird auch das Eheverhältnis als stärker belastet empfunden.

Schlechte Arbeitsbedingungen haben negative Auswirkungen auf die familiäre Kommunikation: Je weniger die Arbeitsinhalte als subjektiv bedeutsam und je stärker Stressbelastungen empfunden werden, desto weniger wird von positiver Verstärkung und offener Kommunikation in der Partnerschaft berichtet.

Erwerbstätige Frauen, zumal mit Kindern, haben besondere Balance- und Integrationsprobleme zu lösen, da sie neben der Erwerbsarbeit noch für die Familie sorgen und die im Haushalt anfallende Arbeit bewältigen müssen. Hier ist eine Flexibilität erforderlich, die Männer, wenn *sie* nach Hause kommen, selten leisten (etwa indem sie sich verstärkt um Frau und Kinder kümmern; doch sie „schalten ab“ und widmen sich dem Fernsehen, der Zeitung oder einem Hobby).

1.5.3 Auswirkungen der Erwerbsarbeit der Frau auf die Kindererziehung

Bei erwerbstätigen Müttern kommt es öfter vor, dass ihnen die Nerven durchgehen und sie „explodieren“. Auslöser sind besonders stressbelastende Situationen, etwa wenn sie nach Hause kommen, Hausarbeit ansteht und Kinder eigene Bedürfnisse anmelden.

In der Selbsteinschätzung des Erziehungsstils zeigen die Eltern - und hier besonders die Väter - signifikant schlechtere Ergebnisse, bei denen auch die Arbeitssituation im Ganzen negativ beurteilt wird. In der Beurteilung des Erziehungsstils durch die Kinder ergeben sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen negativ bzw. positiv eingeschätzter Arbeitssituationen. (Wegener, zit. von Wahl 1988)

Es gibt Hinweise dafür, dass mit zunehmender Entscheidungsfreiheit im Beruf, auch in der Kindererziehung Konfliktlösungen ohne Machteinsatz bevorzugt werden (unabhängig von der Art der elterlichen Bildung). Eine übergeordnete Position in der Arbeitshierarchie bedeutet allerdings - ins Gegenteil umschlagend - dass Macht und Aggressivität in der Erziehung vorfindbar sind. Auch bei erwerbstätigen Frauen ist nachgewiesen worden, dass weniger die Berufstätigkeit als solche, sondern der subjektive Grad der Zufriedenheit mit dieser Tätigkeit entscheidend für ihr Erziehungsverhalten ist. Erleben sie ihre Arbeit als restriktiv, erwarten sie auch von den Kindern stärkere Anpassungsbereitschaft. Der Anteil subjektiver Faktoren kann nicht die Bedeutung objektiver Arbeitsfaktoren völlig verwischen. Zwei Probleme seien genannt:

- a) Eltern, die beide arbeiten, können ihre Zeit so verteilen, dass die Kinder vielleicht gut versorgt sind, aber es fällt ihnen schwer, soviel Zeit für die Kinder zu haben, dass sie ihnen auch hinreichend Lebenspartner sein können. Dies wird durch weite Wege zum Arbeitsplatz und andere zusätzliche Einschränkungen verschärft und ist durch Arbeitszeitverkürzung oder Verlagerung der Arbeit in die Familie (Homecomputer) nur relativ kompensierbar, da die Intensivierung der beruflichen Anforderungen, die vermeintliche Zeitflexibilität wieder aufhebt.
- b) Es gibt Arbeitsplätze, die eher zur Verkümmern als zur Selbstverwirklichung der Person beitragen. Arbeitsplätze müssen heute menschenwürdiger gestaltet werden.

Soziologische Daten zum Wandel der Familie (Zusammenfassung)

1. Wachsende Zahl von unverheirateten Lebenspartnern, Alleinerziehenden
2. Wachsende Zahl von Scheidungen nicht nur im ersten, sondern auch im zweiten und dritten Ehejahrzehnt; Verhältnis der geschlossenen Ehen zu geschiedenen = 3:1
3. Geringe Kinderzahl
4. Steigender Erwerbsanteil der Frau
6. Steigende Bildung der Frau

1.6 Elternerwartung und Rolle der Kinder – Beziehungskonflikte (H.-E. Richter)

Literatur

Overbeck, A.: Psychosoziale Entwicklung in der Familie. Interaktionsstrukturen und Sozialisation. Eschborn 1994.

Richter, H.-E.: Eltern, Kind und Neurose. Reinbek 1969 (letzte Aufl. 1990)

Aus der Sicht der Psychoanalyse vollzieht sich die Entwicklung der Persönlichkeit im Kleinkindalter durchaus konfliktreich. Wünsche des Kindes stehen den Erwartungen der Eltern oft entgegen. Das Kind erfährt im Lauf der Zeit ganz unterschiedliche Reaktionen der Eltern. Ihre Erziehung bedeutet auf der einen Seite ein hohes Maß an affektiver Zuwendung und Bedürfnisbefriedigung, besteht auf der anderen Seite aus Forderungen, Anordnungen, Einschränkungen und Verboten. Allein schon aus der Gegensätzlichkeit dieser Erziehungspraxis, die von Situation zu Situation und auch von Elternteil zu Elternteil unterschiedlich gehandhabt wird, ist die Rolle des Kindes im Sozialisationsprozess sehr schwierig zu bestimmen, sie ist sehr komplex.

Erziehungseinflüsse als Ursache neurotischen Verhaltens beim Kind: Über pathogene Auswirkungen bestimmter Erziehungsweisen weiß man seit Freud, dass sie besonders auf das Kleinkind sehr stark wirken. Aber genau in dieser Zeit kann sich das Kind noch nicht sprachlich mitteilen, so dass man auf Beobachtungen des Verhaltens angewiesen ist (Mimik, Motorik).

Psychoanalytische Annahmen über die traumatischen Auswirkungen elterlicher Erziehung. Folgende Erziehungshaltungen der Eltern wirken pathogen:

- a) Die kindlichen Triebe werden durch Zwang der Eltern radikal unterdrückt. Folge: Verhinderung der Triebbefriedigung ohne Auslöschung der Triebregung. Dies wiederum führt zu intrapsychischen Spannungen und zur Ausbildung neurotischer Symptome. Bei Ausbildung der Gewissensinstanz, dem Über-Ich, verlagert sich der Konflikt vollends nach innen.
- b) Die kindlichen Triebe werden nicht unterdrückt, sondern im Gegenteil zu stark stimuliert z.B. durch Erlebnisse mit Verführungscharakter. Dem Kind wird eine angemessene (mit Triebaufschub verbundene) Befriedigung seiner Bedürfnisse erschwert. Es verharrt deshalb auf einer frühen Stufe der Trieborganisation, da ihm auf dieser Stufe reichlich Triebbefriedigung ermöglicht wird. Als Folge wird das Kind unfähig, auftretende Versagungen zu ertragen. Entwicklungskonflikte und Neurosen können daraus resultieren.
- c) Der abgeschwächte Fall von b): Eltern üben zwar keine unmittelbare „Verführung“ aus, unterlassen es jedoch das Kind mit altersangemessenen Versagungen zu konfrontieren, die zur Stärkung der Ich-Funktion notwendig sind. Die Mutter würde „seine libidinösen und aggressiven Regungen weitgehend wuchern lassen und damit seine Ich-Entwicklung stören“ (Richter 1969, S. 57).

Den drei Möglichkeiten ist gemeinsam, dass das Kind bzw. seine betroffenen Funktionen passiv eine störende Entwicklung erleiden. Das Kind imitiert bzw. identifiziert sich mit bestimmten Merkmalen der Eltern. Nach Freud kann sich diese *Übernahme* wie folgt abspielen:

- a) Das Kind kopiert das Symptom einer Elternfigur, gegen die es *Aggressionen* hegt.
- b) Das Kind kopiert das Symptom der *geliebten* Elternfigur.
- c) Es erfolgt eine Symptomübernahme durch *Identifikation* ohne nennenswerte Gefühlsbeziehungen.

Dies sind wahrscheinlich noch nicht alle Möglichkeiten, da man weiß, dass das Kind sehr empfindsam ist und dadurch selbst unbewußt wirkende Impulse und Abwehrformen der Eltern aufspürt.

Ausgehend von der psychoanalytischen Vorstellung der Entstehung des Zusammenhanges zwischen unangemessenen Erziehungsformen und neurotischem Verhalten sieht Richter den Ursprung für unangemessenes elterliches Verhalten in *Erwartungen*, die auf eigene unbewältigte Konflikte (der Eltern) zurückgehen und das Kind in eine ganz bestimmte *Rolle* drängen.

Die eigentliche Leistung Richters besteht darin, die psychoanalytische Neurosetheorie im Kontext frühkindlicher Erziehung mit dem Rollenbegriff verbunden zu haben und damit eine einleuchtende Typologie der Genese kindlicher Verhaltensstörungen zu liefern.

Elterlicher Konflikt und kindliche Rolle: Richters Anliegen ist es nicht, Defizite an affektiver Zuwendung, sondern die qualitativen Modifikationen der Zuwendung mit ihren problematischen Auswirkungen herauszustellen. Als Psychiater begegnete Richter vorwiegend Kindern, die ein hohes Maß, ja oft ein Übermaß an affektiver Zuwendung erhielten, dadurch überlastet wurden und als Folge neurotische Störungen davontrugen. Um dies zu erklären, sind die bisherigen Modelle nicht geeignet, da sie meist von einem Defizit an Zuwendung bzw. von Ablehnung ausgehen. Dass Kinder der sozialen Mittelschicht heute eher zuviel als zuwenig affektive Zuwendung erfahren, ergibt sich daraus, dass das Kind den Mittelpunkt und die Sinnmittel der Kleinfamilie darstellt.

Die vielseitigen Wechselwirkungen zwischen Eltern und Kind bilden insgesamt ein strukturiertes Ganzes, das durch den sozialpsychologischen Begriff der „Rolle“ wiedergegeben wird.

Definition: Die *Rolle* des Kindes ist das „strukturierte Gesamt der unbewußten elterlichen Erwartungsphantasien ... insofern diese dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen. [...] Die Rolle des Kindes bestimmt sich also aus der Bedeutung, die ihm im Rahmen des Versuches der Eltern zufällt, ihren eigenen Konflikt zu bewältigen“ (ebenda, S. 73).

Psychoanalytisch betrachtet wird die Konstituierung der Rolle durch zwei psychische Vorgänge in der Psyche des betreffenden Elternteils ermöglicht: entweder durch *Übertragung* oder durch („*narzisstische*“) *Projektion* – je nachdem ob das konfliktbedingende Moment einen Aspekt des eigenen Selbst bildet (der auf das Kind projiziert wird), *oder* aber bei einer bestimmten Bezugsperson zu suchen ist, wie z.B. beim Ehepartner (gegebenenfalls auch im Rückblick auf die eigene konfliktträchtige Kindheit bei Mutter oder Vater). Im folgenden werden *Übertragung* und *narzisstische Projektion* – zwei Schlüsselbegriffe der psychoanalytischen Neurose- und Therapielehre – in ihrer Bedeutung für die Rolle des Kindes näher bestimmt.

Übertragung: Die Eigentümlichkeit der Neurotiker, Gefühlsbeziehungen zu ihrem Arzt zu entwickeln, die sich nicht in der realen Situation begründen, sondern aus der Elternbeziehung der Patienten stammen, nannte Freud Übertragung. Verbunden mit der Übertragung ist ein Wiederholungszwang, d.h. die Patienten nehmen bei der Übertragung keine besseren Lösungen für ihren Konflikt in Anspruch, sondern versuchen eine Neuauflage des alten Konfliktes. Übertragungsprozesse findet man häufig zwischen den Mitgliedern kleiner Gruppen mit starken Gefühlsbindungen, also besonders in der Familie. Es kommt vor, dass der eine Partner das Kind unbewußt in die Rolle eines Äquivalentes für den anderen Partner drängt, und somit dem Kind alle für den Partner gedachten Erwartungen, Ängste, Racheimpulse usw. aufbürdet.

Auf Grund des Wiederholungszwanges wird die Konfliktkonstellation durch die Übertragung nicht verändert, sondern mit einem neuen Partner reproduziert.

Narzisstische Projektion: Sie ist gegeben, wenn Eltern in das Kind Merkmale oder Tendenzen hineinsehen, die in Wirklichkeit aus ihren eigenen Konflikten stammen. Die Eltern „verwechseln“ das Kind nicht mit einem Partner, sondern mit sich selbst. Die Eltern suchen in dem Kind keinen Ersatz für einen Partner, sondern eine Projektionsfläche für ihre eigene unbewältigte Konfliktlage.

Dementsprechend tritt das Kind einmal in einer Ersatzfunktion für einen anderen Partner (= Übertragung) oder aber in einer Ersatzfunktion für einen Aspekt des elterlichen Selbst auf (= Projektion).

Zur Beschreibung dieser Ersatzfunktion benutzt Richter den der Psychoanalyse entlehnten Ausdruck *Substitut*. Er unterscheidet folgende Rollentypen:

Das Kind als Substitut für einen anderen Partner (Übertragung)

Das Kind als Substitut für eine Elternfigur

Das Kind als Gattensubstitut

[Das Kind als Substitut einer Geschwisterfigur des betreffenden Elternteils]

Das Kind als Substitut für einen Aspekt des eigenen Selbst (narzisstische Projektion)

Das Kind als Abbild schlechthin

Das Kind als Substitut des idealen Selbst

Das Kind als Substitut der negativen Identität (Sündenbock)

Dies sind *Idealtypen*. In der Wirklichkeit mischen sich die Rollen. Richter beschreibt nun für jeden Typ erstens *Genese und Merkmale der Rolle*, zweitens ihre *traumatische Auswirkung* für das Kind. Es werden im Folgenden nur die wichtigsten Rollen beschrieben.

Das Kind als Substitut für eine eigene Elternfigur

Genese und Merkmale der Rolle: Die Eltern werden beim Umgang mit dem Kind immer wieder an ihre eigenen Eltern erinnert. Diese Erinnerung ist verschmolzen mit den eigenen kindlichen Reaktionen mit denen elterliche Maßnahmen beantwortet wurden. Die affektive Stellungnahme, die man als Kind zu den Eltern hatte, wirkt sich in der Verarbeitung seiner Kindheitserfahrungen auf die Erziehungsaufgabe bei den eigenen Kindern aus. Verständlicher ausgedrückt: Die Eltern bemühen sich, zu ihren Kindern so zu sein, wie auch ihre Eltern zu ihnen waren. Dabei sind positive wie negative Züge der Eltern übertragbar.

Traumatische Bedeutung der Rolle: Traumatisch bedeutsam wird diese Rolle erst durch einen besonderen Druck des elterlichen Anspruchs, der die kindliche Tragfähigkeit, egal in welchem Alter, überbeansprucht. Beim Schuleintritt kommen auf diese Kinder Probleme zu, da ihre Rolle Zuhause sich nicht in der Schule halten läßt. Sie erregen durch gebieterisches Auftreten den Protest der Gruppe. Die Kollision der Rolle Zuhause und den schulischen Anforderungen führt meist zu einem Scheitern in der Schule. Verzichtet das Kind auf die Schulanpassung, werden seine Aussichten auf eine spätere normale Sozialisation verschlechtert, da die Kluft zwischen der häuslichen Rolle und den gesellschaftlichen Anforderungen immer größer wird. Natürlich kann diese Rolle wie alle anderen auch sehr differenziert auftreten.

Das Kind als Gatten-Substitut

Genese und Merkmale der Rolle: Fungiert ein Kind in den unbewußten Phantasien eines Elternteils als Ehepartner-Ersatz-Figur, so tritt regelmäßig zugleich eine Übertragung von Aspekten des gegengeschlechtlichen Elternteils auf. Das bedeutet, dass zwischen der Rolle als Elternfigur-Substitut und der Rolle als Gattensubstitut fließende Übergänge bestehen. Ein wichtiger Unterschied ist das unbewußte Erleben des Kindes als eine Art Liebespartner. Dafür ist charakteristisch, dass das von der Elternfigur bestimmte Partnerverhältnis mit dem Kind weniger einer Eltern-Kind-Beziehung als dem Bild einer Gattenbeziehung entspricht. In dieser Richtung müssen a) der Ödipus-Komplex (Mutter-Sohn-Bindung), b) der Elektra-Mythos (Vater-Tochter-Bindung) sowie c) Inzest-Motive interpretiert werden. Eine verstärkte Tendenz, das Kind in die beschriebene Rolle zu drängen, finden wir bei fehlendem Ehepartner oder getrübbten Partnerbeziehungen.

Eine Hauptbedingung für das Auftreten der Rolle ist jedoch eine besondere affektive Bereitschaft des Elternteils, sich das Kind als Ersatzpartner zu wählen, statt sich einen altersgemäßen Partner zu suchen (oder den Partnerverzicht zu ertragen). Bei Elternteilen, die ihre Kinder in diese Rolle drängen findet man oft eine wenig ausgereifte sexuelle Erlebnisfähigkeit vor.

Das Erscheinungsbild der Gatten-Ersatz-Rolle variiert stark. Ist die Mutter mehr aktiv eingestellt, so kann dies, vor allem gegenüber Söhnen, zu einem „exzessiven Kontakt“ führen, der sich in übertriebener Zärtlichkeit, Fortsetzung der Pflegepraktiken und zum Teil auch Schlafen mit dem Kind äußert. Oft geht damit eine totale Tabuierung der Sexualität einher. Insgesamt ergibt sich das Bild

einer eifersüchtigen Beherrschung. Bei einer überwiegend passiven Einstellung der Mutter zeigt diese eine werbende Gefügigkeit, der Sohn wird in die Rolle des schützenden und tröstenden „kleinen Ritters“ gedrängt, der viele Entscheidungen und Dispositionen für die Mutter treffen darf. Das Kind bekommt eine Führungsrolle, es ist ein kleiner „Kavalier“. Die Mutter freut sich über frühe Eifersuchtsregungen des Sohnes. Die psychologische Behandlung solcher Mütter ist schwierig, da sie überempfindlich auf angebliche Angriffe auf ihren Sohn reagieren.

Bei den Vätern ist gegenüber den Töchtern ein verdecktes erotisches Verhalten festzustellen. Sie versuchen, sie zu vertrauten Kameradinnen oder solidarischen Gefährtinnen zu erziehen.

In Unterschichtsfamilien treten auch, meistens nach Alkoholgenuß, Inzesthandlungen der Väter an ihren Töchtern auf. Zwischen Müttern und Söhnen ist dieses Verhalten verhältnismäßig selten. Schaltet sich der „geschädigte“ Elternteil massiv störend in die Beziehung ein, verschiebt sich die Rolle des Kindes. Es kommt zu einer Überlagerung mit der Rolle als Zankapfel bzw. Streitobjekt innerhalb der Auseinandersetzung der Eltern.

Traumatische Bedeutung der Rolle: Es ergeben sich problematische Einflüsse auf die Charakterentwicklung, Barrieren für die soziale Anpassung und besonders problematische Auswirkungen auf die kindliche Sexualentwicklung. In der Adoleszenz und im Erwachsenenalter können als Folge dieser Rolle Ablösungsschwierigkeiten auftreten. Störungen bei der Partnerfindung sind ebenfalls sehr häufig.

Das Kind als Substitut für einen Aspekt des eigenen (elterlichen) Selbst

Im Gegensatz zu den bisher genannten, durch *Übertragung* konstituierten Rollen, beziehen sich die folgenden Beschreibungen auf Rollen, bei denen die Eltern das Kind als Fortsetzung ihres eigenen Selbst erleben. Sie suchen mit Hilfe der narzisstischen Projektion im Kind Aspekte ihres eigenen Selbst zu manifestieren.

Das Kind als Abbild schlechthin

Genese und Merkmale der Rolle: Es ist noch nicht geklärt, woher es kommt, dass manche Kinder von ihren Eltern dem Zwang ausgesetzt werden, eine genaue Kopie des Bildes darzustellen, das die Eltern von sich selbst haben. Eine allgemeine Bedingung dürfte ein ausgeprägter Nazißmus sein. Trennungsgängste aus der Kindheit können vermutlich bei narzisstischen Menschen dazu führen, dass sie es nicht ertragen können, wenn ihr Selbstbild in Frage gestellt wird. Falls sich das Kind ganz nach dem Selbstbild der Eltern entwickelt, bleibt das In-Frage-stellen des Selbstbildes durch das Kind aus. Narzisstische Eltern leben oft mit der Phantasie, perfekt zu sein.

Traumatische Bedeutung der Rolle: Die Tendenz, dass Eltern ein Kind nach ihrem Bild zu formen versuchen ist im Normalfall positiv. Bedenklich wird diese Haltung, wenn dem Kind kein genügender Spielraum für seine eigene Entwicklung gelassen wird. Das Kind wird nur bejaht, wenn es die elterlichen Wertschätzungen und Wertfälschungen übernimmt. Als Folge besteht die Gefahr, dass das Kind an der Bildung seines Ich-Ideals scheitert. Die Trieb-Entwicklung unterliegt der Regression, d.h. dass das Kind auf der gleichen Stufe der Libido-Entwicklung fixiert bleibt wie die Elternfigur. Das Kind darf nichts „besser machen“ als die Eltern.

Das Kind als Substitution des idealen Selbst

Genese und Merkmale der Rolle: Hier soll das Kind so sein, wie man selbst gern sein möchte.

Auch dies ist durchaus normales und selbstverständliches Verhalten. Neurosen treten auf, wenn die elterliche Projektion dazu dient, sich von Schuldgefühlen zu entlasten. Man möchte mit Hilfe des Kindes seinen eigenen Konflikt lösen. Das Kind muß besser sein als die Eltern, um sie dadurch für das eigene Scheitern zu entschädigen. Diese Übertragung kann in zwei Formen auftreten:

a) Projektionen des positiven Aspektes des Ich-Ideals (gewährendes Ich-Ideal)

Hier werden dem Kind narzisstische Leitbilder aufoktroiert. Das Kind wird vorwiegend als Instrument des Familienprestiges benutzt. Viele Eltern erfüllen sich durch „Starkinder“ z.B. in

Filmen, in der Werbung und im Sport ersatzweise ihre eigenen narzisstischen Wünsche (perfektionistische Erziehung);

b) Projektionen des negativen Aspekts des Ich-Ideals (verbietendes Ich-Ideal)

Das Kind wird mehr auf Nicht-Dürfen abgerichtet: „Die Triebunterdrückung wird zum Wert an sich“ (Richter 1969, S. 173 f.).

Das Kind soll keine sexuellen und aggressiven Äußerungen zeigen und eine triebfeindliche Ideologie übernehmen. Oft tritt diese Spielart bei stark religiös getönten Leitbildern der Eltern auf.

Traumatische Bedeutung der Rolle: Wenn Eltern ein Musterkind brauchen, so erscheinen sie oft verblendet und muten ihre idealisierende Ich-Überschätzung dem Kind zu, welches diese meistens nicht verkraften kann. Das Kind hat auch Abwehrmöglichkeiten. Es kann z.B. den Eltern zeigen, dass es für die Rolle ungeeignet ist. Oft tritt jedoch ein verhängnisvoller Regelkreis in Aktion: Das Kind stellt fest, „Ich bin schlecht“ und bekommt Schuldgefühle, die so anschwellen, dass das Kind durch Handlungen die Eltern zwingt, es zu bestrafen. Somit hat es die Umgebung von seiner Schuld überzeugt und fühlt sich weiter schlecht. Die Schuldgefühle können auch Aggressionen gegen das eigene Ich provozieren. Selbsthass und Suizidversuche treten auf.

Das Kind als Substitut der negativen Identität (Sündenbock)

Genese und Merkmale der Rolle: Hier suchen Eltern im Kind genau das, was sie selbst auf keinen Fall sein möchten, ihre negative Identität, die E.H. Erikson versteht als „die Kombination aller Dinge, die den Wunsch hervorrufen, ihnen nicht zu gleichen“. Der Begriff des Sündenbocks trifft diese Rolle exakt. Über den Sündenbock versucht man sich von Schuldgefühlen zu entlasten. Eine bekannte Rolle ist der „Prügelknabe“, auf den alle Aggressionen, stellvertretend für andere Objekte, abzielen.

Die Rolle des Sündenbocks verschafft den Eltern indes doppelten Nutzen, sei es, dass sie sich eine „schuldfreie Ersatzbefriedigung“ schaffen, sei es, dass sie ihre eigenen Selbstbestrafungstendenzen am Kind ausleben. Bedingungen, die bei den Eltern dieses Verhalten auslösen sind eine allgemeine Tendenz zu narzisstischen Beziehungsformen. Das Kind erfüllt die Rolle des Wunschkindes nicht und die Haltung der Eltern schlägt um. Die Rolle des Sündenbocks ist oft doppelgesichtig, da die Eltern das Kind in die Gefahr locken, der es erliegen soll. Die Erziehungshaltung der Eltern ist widersprüchlich, denn einerseits wird das Kind vor einem bestimmten „Laster“ gewarnt, andererseits wird es dazu verführt. Eine eindeutige Unterscheidung zum Rollentyp der Substitution des idealen Selbst ist, dass dort dem Kind ein positives Ziel vor Augen gestellt wird, während man bei der Sündenbock-Rolle dem Kind nur „den Teufel an die Wand malt“.

Traumatische Bedeutung der Rolle: Die Sündenbockrolle ist unter den narzisstischen Projektionen die gefährlichste für das Kind, da hier die größten Gefahren für eine gesunde seelische Entwicklung liegen. Im Ansatz der Rolle steht schon das Scheitern des Kindes. Die Eltern tendieren dazu, ständig die Triebabwehr des Kindes zu schwächen. Erziehungstechniken, die dies erreichen sind:

- a) äußerlich streng moralisierend, aber innerlich verführend sein, so dass das Kind im Triebkonflikt bleibt.
- b) bei einer laxeren Erziehung wird dem Kind das Ausleben seiner Impulse zugelassen, die man bei sich selbst unterdrückt. Hier treten weniger Neurosen als Verwahrlosungstendenzen auf.

Das Kind als umstrittener Bundesgenosse

Genese und Merkmale der Rolle: In Familien, in denen beide Elternteile vorhanden sind, konvergieren im Kind mindestens die Rollenansprüche von zwei Seiten. Widersprechen sich die Rollenanforderungen, die beide Elternteile an das Kind haben, so ist das Kind sobald es sich an einen Elternteil annähert vom anderen Elternteil weiter entfernt und erhöht dadurch dessen Konfliktplanung. Arrangieren sich die Eltern nicht miteinander, sondern spielen den Streit um das Kind hoch, dann ist die Ehe mit aggressiver Spannung geladen. In weniger ausgeprägter Form ist diese Art der kindlichen

Belastung häufig. Entscheidend für das Verhalten der Eltern ist, ob sich das Kind als Bundesgenosse gegen den anderen Elternteil bewährt.

Die ambivalente Haltung der Eltern kann sich vorübergehend gemeinsam gegen das Kind richten, wenn sie sich gegenseitig arrangieren. Dann wird das Kind von beiden Seiten zum „Prügelknaben“ gemacht. Da Kinder aus der Bundesgenossenrolle Vorteile ziehen können, indem sie die Eltern gegenseitig ausspielen, haben die Eltern bei gegenseitiger Arrangierung auch noch das Gefühl, vom Kind betrogen worden zu sein und schieben ihm die gesamte Schuld zu. In der Vorphase von Scheidungsprozessen spielen Kinder oft diese Rolle. Sie werden als Spion oder Zeuge mißbraucht. Das Kind spielt dann die Rolle eines Schiedsrichters, wenn sich die Behörden mit dem Fall befassen, da von seinen Aussagen viel abhängt.

Traumatische Bedeutung der Rolle: Das Kind muß immer damit rechnen, dass es von dem Elternteil, der es heute verwöhnt, morgen verraten wird, wenn sich der Stellenwert des Kindes in der Konstellation zwischen den Eltern ändert. Durch die Rolle wird in der Regel eine Verwahrlosung eingeleitet. Ebenso treten dissoziale Entgleisungen auf. Die Phantasie der Kinder ist der Verrat. „Weil das Kind verraten wird, verrät es selbst“ (ebenda, S. 252).

Richter weist darauf hin, dass das Kind in der Rolle des Verräters auch unter dem unbewußten Wiederholungszwang leidet.

Die folgende Falldarstellung macht deutlich, dass die Probleme, die die Mutter mit ihrer Tochter Dagmar hat, zu tun haben mit Konflikten, die im Leben der Mutter sehr viel weiter zurückliegen und die eigene Kindheit betreffen.

Originaltext Horst-Eberhard Richter

Krankengeschichte Dagmar M..

Vorgeschichte: Dagmar ist Einzelkind. In der näheren Aszendenz sind keine psychiatrischen Erb-leiden bekannt. Die Mutter, Frau M., eine zwangsneurotische, ängstliche Frau, berichtet über eine konfliktreiche eigene Kindheit. Ihre eigene Mutter lebte in einer unglücklichen Ehe mit einem unzuverlässigen, arbeitsscheuen Handelsvertreter, der ihre Arbeitskraft ausnutzte und sie oft betrog. Sie weinte und lamentierte viel und machte D. s. Mutter schon sehr früh zu ihrer Vertrauten, indem sie ihr alles von ihrem Mann erlittene Ungemach berichtete. Frau M. erinnert sich, dass sie zuerst ein recht störrisches, eigenwilliges Kind war. Sie leistete sich allerhand kleine Boshaftigkeiten. Zum Beispiel machte es ihr Spaß, Insekten auseinanderzureißen. Allmählich entwickelte sich ihr Mutter-Verhältnis dahin, dass sie in beständiger Angst lebte, ihrer Mutter könnte etwas passieren. Jedesmal, wenn die Mutter wieder ein Weh klagte, fühlte sie sich daran schuldig: „Wenn ich bei meiner Mutter auf dem Schoß saß, hatte ich immer Angst, ihr weh zu tun. Wenn sie Kopfweh hatte, dachte ich, ich hätte sie zu sehr geärgert. Wenn sie weinte, gab ich mir dafür die Schuld... Meine schlimmste Befürchtung war, dass meine Mutter einmal sterben könnte. Das war eine richtige Zwangsvorstellung, die mich immer wieder befiel.“ Sie glaubte, sie müßte ihrer Mutter alle Schwierigkeiten aus dem Weg räumen und sie von allen Kümernissen befreien, über die sie sich ständig beklagte. Tatsächlich lamentierte ihre Mutter beständig über irgendwelche Gebrechen und knüpfte daran hypochondrische Befürchtungen, die sie ihrer Tochter in schwärzesten Farben ausmalte. Frau M. hatte stets ein schlechtes Gewissen, wenn sie mal an ein eigenes Vergnügen dachte.

Frau M. heiratete einen Angestellten, einen stillen, ganz seinem Beruf lebenden Mann. Es stellte sich heraus, dass er ebenfalls eine ängstliche, gehemmte Natur war. Sie zog mit ihm in eine andere Stadt. Als eines Tages die Nachricht eintraf, dass ihre Mutter im Sterben lag, verzögerte sich wegen ungünstiger Umstände ihre Abreise, so dass sie erst nach dem Tod der Mutter an deren Sterbelager eintraf. Dieses „Versäumnis“ hat sie nie überwunden. Sie wurde den Gedanken nicht los, sie hätte die Verzögerung vermeiden und die Mutter also noch bei Lebzeiten aufsuchen können. Ja, sie hätte vielleicht sogar noch Hilfe leisten können, so dass die Mutter gar nicht gestorben wäre. Die Zwangsvorstellung, sie habe eigentlich den Tod der Mutter verschuldet, setzte sich hartnäckig in ihr fest und verursachte eine chronische Verstimmung.

Sie selbst hatte sich nie ein Kind gewünscht. Als der Arzt ihr aber riet, ein Kind würde ihr helfen, ihre Verstimmung zu überwinden, willigte sie schließlich ein. Sie wurde – nach 13jähriger Ehe – schwanger und freute sich zuletzt sogar sehr auf die Geburt. Sie hoffte, dass es eine Tochter werden würde. Unmittelbar vor dem Geburtstermin stellten sich erstmalig massive Befürchtungen ein, das Kind könnte zu Schaden kommen und sterben. Nach der Entbindung verstärkten sich diese zwanghaften Befürchtungen noch und ließen sie kaum noch zur Ruhe kommen. Fortgesetzt plagte sie der Gedanke, sie könnte an D. etwas falsch machen, sie könnte ihr weh tun, sie könnte sie vernachlässigen. Ferner mußte sie immerfort denken: „Das Kind ist mir wie ein Wunder geschenkt worden. Ich muß an dem Kind etwas gutmachen.“ Sie ließ nie jemand anders an das Kind heran. Sie mußte es immerfort unter Kontrolle haben. In jedem unbewachten Augenblick hätte sich ja ein Unglück ereignen können. Nachts hatte sie Angstträume, in denen sie die sterbende Mutter vor sich sah. Manchmal verwandelte sich die Mutter in D.

Sobald D. schrie, schlecht Nahrung aufnahm oder verstopft war, eilte sie mit dem Fieberthermometer herbei und holte den Arzt. Nichts schreckte sie so sehr wie die Sorge, D. könnte krank werden. Hatte das Kind einen leichten Schnupfen, hielt die Mutter bei ihr Nachtwache. Als sie im fünften Monat aus Mangel an Nahrung abstillen mußte, litt sie wiederum unter schweren Schuldgefühlen und quälte sich noch einige Wochen mit den verschiedensten Maßnahmen, um ihre Stillfähigkeit wiederherzustellen. Noch heute fürchtet sie, das angeblich verfrühte Abstillen sei für das Kind von schwerem Nachteil gewesen. Da D. öfters eine etwas träge Verdauung hatte, ging sie bald dazu über dem Kind täglich Einläufe zu applizieren. Später verabreichte sie zusätzlich regelmäßig Abführtabletten. Eine nicht minder große Sorge bereitete das Füttern. D. trödelte beim Essen und war ausgesprochen „mäkelig“. Vieles schmeckte ihr nicht und oft aß sie nur kleine Portionen. Damit versetzte sie die Mutter indessen wieder in ängstliche Unruhe. Diese verging fast vor Sorge, D. könnte, wenn nicht gar verhungern, so doch derart abgezehrt und anfällig werden, dass sie widerstandslos der ersten Krankheit erliegen würde. Sie bat, flehte und versprach alles mögliche, nur um D. zum Essen zu bewegen. Sie lief ihr schließlich fast den ganzen Tag über mit „Leckerhäppchen“ nach. Sobald das Mädchen ärgerlich schien oder über Schmerzen klagte, bildeten sich bei der Mutter Schuldvorstellungen, und sie tat sofort alles, um das Kind zufriedenzustellen.

D. blieb so eigentlich gar nichts anderes übrig, als eine auf die Matrizie der mütterlichen Gefügigkeit passende Anspruchshaltung zu entwickeln. Schlug man ihr einen Wunsch ab, tyrannisierte sie die Mutter unverzüglich mit schlechter Nahrungsaufnahme. So „bestrafte“ sie die Mutter für eine kleine Versagung damit, das sie für den Verzehr eines Brötchens über eine Stunde benötigte oder überhaupt einen kleinen Hungerstreik demonstrierte. Selbst die Stuhlentleerung wurde von ihr schließlich als taktisches Instrument gebraucht. Da jede Verzögerung der Exkretionen bei der Mutter hypochondrische Befürchtungen auslöste, machte D. ihre Bereitschaft, ein „Drückerchen“ zu probieren, vielfach von Gegenleistungen der Mutter abhängig. Bereits im vierten Jahr setzte sie sich nur noch auf die Toilette, wenn sie dabei ein Bilderbuch ansehen durfte und zur Belohnung für die vollzogene Exkretion einen Bonbon oder Schokolade erhielt. Außerdem verlangte sie, dass die Mutter ihr im Augenblick des Stuhl-Absetzens die Hände drückte. Die Mutter fügte sich, um ihr dadurch die „Qual“ zu erleichtern. Oft reagierte D. auf die mütterliche Aufforderung, sich auf die Toilette zu setzen, mit der Gegenfrage, ob sie am Vortag Stuhlgang gehabt hätte. Wurde die Frage von der Mutter bejaht, erklärte D. regelmäßig, dann werde sie erst morgen „Drückerchen“ machen. In dieser Weise nützte D. mit der Zeit den ihr durch die mütterliche Überbesorgtheit gebotenen Spielraum bis zum Äußersten aus.

Sie rekapitulierte natürlich ohne sich dessen bewußt zu sein, das Verhaltensmuster der verstorbenen Großmutter, die bekanntlich in sehr ähnlicher Weise D.s. Mutter ständig mit ihren körperlichen „Störungen“ gequält und sie in Abhängigkeit gehalten hatte. Damit war D. nun voll in die ihr von der Mutter präparierte Rolle eingetreten. Denn dass die Einstellung der Mutter von vornherein von dem Motiv beherrscht war, auf D. ihr Mutter-Problem zu übertragen, läßt sich aus dem bisher mitgeteilten schon vermuten. Weitere Belege werden folgen.

Mit der Zeit vermehrten sich D.s. Erziehungsschwierigkeiten. Das Kind konnte nicht allein spielen. Aus dem Kindergarten war sie schreiend davongelaufen. Die Mutter durfte ihr nicht einen Augenblick von der Seite weichen. Zu jeder Besorgung mußte D. mitgenommen werden, da sie nicht einen Moment allein in der Wohnung verblieb. Abends verlangte sie, dass die Mutter sich gleichzeitig neben ihr ins Bett legte. Weigerte sich die Mutter, klagte sie prompt irgendwelche Schmerzen vor, bis man ihr nachgab. „Den ganzen Tag über spannt sie mich für ihre Zwecke ein!“ berichtete die Mutter. „Ich zerreiße mich vollständig für sie.“ Bis zu welchem extremen Ausmaß ihre kindliche Gefügigkeit gegenüber D. reichte, verriet die Mutter auch durch folgende Schilderung: Sie und ihr Mann pflegten abends mit einem befreundeten Ehepaar Quartett zu singen. Das Gelingen dieser Gesangsabende hing schließlich ganz und gar von D.s. gnädiger Duldung ab. Fühlte sich D. nicht genügend beachtet oder hatte sie einfach keine Lust, den Gesang über sich ergehen zu lassen, schrie sie so lange wütend dazwischen, bis die Mutter ihr zuliebe das Singen abbrach. Der Vater wagte auf Rücksicht auf seine Frau nicht einzuschreiten. Nur nach Erhalt von Sondergeschenken oder bestimmten Versprechungen ließ sich D. mitunter dazu herbei, das Abrollen des gesamten Gesangsprogramms zu tolerieren.

Brachte es die Mutter doch gelegentlich übers Herz, mit D. zu schimpfen, wenn diese sich unausstehlich benahm, setzte das Mädchen prompt eine „Leidensmine“ auf und klagte, ihr sei übel. Sofort war die Mutter eingeschüchtert und machte sich noch hinterher Vorwürfe, D. „wehe getan“ zu haben.

September 1954, als D. also vier Jahre alt war, wurde der Mutter vom Kinderarzt geraten, das Kind psychiatrisch untersuchen zu lassen. Es ergaben sich folgende Befunde und Beobachtungen:

Psychisch: Da mehrere Versuche, D. von der Mutter zu trennen, an Angst-Ausbrüchen des Kindes scheitern, läßt sich erst bei der zweiten und dritten Vorstellung eine längere psychologische Beobachtung durchführen. D. erweist sich dabei als ein sehr bewußt, reflektierendes Kind von rascher Auffassung. Ihre „altkluge“ Ausdrucksweise wirkt in ihrer Geziertheit und Manieriertheit ausgesprochen komisch.

Nachdem sie anfängliche exzessive Ängstlichkeit überwunden und etwas mehr Sicherheit erlangt hat, legt sie mehr und mehr ein herrisches, anmaßendes Gebaren an den Tag. Sie erzählt prahlerisch von ihren Fähigkeiten. Plötzlich ruft sie aus: „Wenn die Mutter jetzt nicht kommt, dann schrei ich ihr aber in die Ohren!“ Auf die Frage, was die Mutti denn daraufhin machen werde, sagt sie mit drohendem Unterton: „Das werden wir ja mal sehen!“ Sie hantiert mit einer Quietschpuppe und verrät: „Ich würde gern so laut quietschen, dass meine Mutter nebenan einen ganz dollen Schreck bekommt.“

Sie horcht immer wieder, ob sie aus dem Nebenzimmer die Stimme der Mutter erlauschen kann. Fortgesetzt schwankt sie offensichtlich zwischen der Angst, dass die Mutter weggehe, sie allein lassen könnte, und der Wut über die von der Mutter erlittene Zumutung.-

Diagnose: Neurose mit phobischen Zügen und funktionellen Magen-Darmstörungen.

Eines wurde der Mutter allmählich klar, dass alle Probleme, die sie mit D. hatte, genau die gleichen Probleme waren, die sie mit ihrer Mutter erlebt hatte. Sie lernte, dass ihre auf D. bezogenen Wünsche, Ängste – und neuerdings auch Vorwürfe – von ihrer Mutter her auf das Kind übertragen waren.

Zusammenfassung: Das Leben von D.s. Mutter, Frau M., ist gekennzeichnet durch ihr vergebliches Bemühen, ihren persönlichen Mutterkonflikt zu bewältigen. Infolge der engen Anklammerung der klagsamen Mutter an sie und der fortgesetzten Appelle an ihre Beschützer- und Trösterrolle vermochte sie sich als Kind ihre auf den Vater gerichteten Wünsche und ihre Rivalitätsgefühle gegenüber der Mutter nicht einzugestehen. Vielmehr verfielen diese „ödipalen“ Impulse der Verdrängung. Ihren schweren inneren Kampf spiegeln die massiven Schuldgefühle wider, die Frau M. seither verfolgen. Das angsterfüllte Bemühen, von der Mutter jedes kleine Ungemach abzuwenden, ist sicher als Reaktionsbildung zu werten, die einer „Gegenbesetzung“ gegen die verdängte Aggression dient. Die Verdrängung bewirkte, entsprechend den Erfahrungsregeln der Psychoanalyse, eine bleibende „Fixierung“ Frau M.s. an ihren Konflikt. – So blieb sie selbst nach ihrer – mit starken Schuldgefühlen vollzogenen – Heirat in neurotischer Weise an ihre Mutter gebunden.

Wie so oft in ähnlichen Fällen führte der Tod der Mutter zu einer Verschärfung der Schuldgefühle. Da kam die Tochter Dagmar zur Welt, auf welche Frau M. sogleich die aus ihrem eigenen ungelösten Mutterkonflikt herrührenden Vorstellungen und Affekte übertrug. Folgende Hinweise machen ganz deutlich, dass D. gewissermaßen schon mit ihrer Geburt in die Rolle eines Ersatzes für die verstorbene Mutter von Frau M. eintreten sollte:

1. Die Zwangsbefürchtung der Mutter, sie könnte D. schaden, bei ihr eine Krankheit hervorrufen oder sogar durch Versäumnis ihren Tod verursachen, ist eine in allen Einzelheiten genaue Fortsetzung ihrer vordem auf die eigene Mutter gerichteten Besorgnisse.
2. Der Gedanke, sie habe an D. etwas gutzumachen, verrät deutlich die Herkunft aus der jahrelang geäußerten, mit depressiven Verstimmungen verknüpften Idee, sie habe eine mit dem Tod ihrer Mutter zusammenhängende schwere Schuld zu sühnen.
3. Einen weiteren Anhaltspunkt lieferten ihre Träume. Sie erwachte oft nachts weinend aus Träumen, in denen sie ihre Mutter auf dem Krankenbett liegen sah. Mehrmals verwandelte sich dabei die sterbende Mutter in D.
4. Schließlich ist das gesamte unterwürfige, abhängige Verhalten der Mutter gegenüber D. ein zusätzlicher Anhalt dafür, dass die Rollen zwischen beiden vertauscht sind. Die Mutter gehorcht D., läßt sich von ihren Drohungen stets erpressen und erträgt wehrlos die Kränkungen und Bestrafungen, die D. ihr gerne zufügt, sobald sie sich den Ansprüchen des Kindes nicht fügen will.

Aus: Horst-Eberhardt Richter, Eltern, Kind und Neurose. Reinbek 1969, S. 92 ff.

1.7 Schichtenspezifische Sozialisation und soziale Ungleichheit

Literatur

- Diezinger, A./Mayr-Kleffel, V: Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg 1999.
 Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Frankfurt 1970.
 Geißler, R. (Hrsg.): Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland. 2. Aufl. Stuttgart 1994.
 Huster, E.-U. Armut in Europa. Opladen 1996.
 Karsten, M.-E./H.-U. Otto (Hrsg.): Die sozialpädagogische Ordnung der Familie. Beiträge zum Wandel familialer Lebensweisen und sozialpädagogischer Intervention. Weinheim 1996.
 Mansel, J./G. Neubauer (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen 1998.
 Müller, H.-P. Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit. 2. Aufl. Frankfurt/M. 1997.
 Otto, U. (Hrsg.): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Opladen 1997.

Schichtenspezifische Sozialisation vollzieht sich im wesentlichen in den ersten sechs Lebensjahren im Raum der Familie. An folgenden Kriterien kann man zwischen Unterschicht- und Mittelschichtfamilien statistisch signifikante Differenzen zwischen den Mittelwertsunterschieden feststellen:

1. Sozio-ökonomische Faktoren: Berufssituation und Einkommen und Bildungsabschluß der Eltern - Wohnungsgröße (Rückzugsmöglichkeiten) - Städtische, ländliche Landschaftsökologie - soziale Schichtzugehörigkeit (summative Zuordnung)

2. Soziokulturelle Faktoren: Religion/Weltanschauung, Wertorientierungen, Medien- und Freizeitinteressen, kulturelles Orientierungsmuster der Familie

3. Pflege und Erziehung im Kleinkindalter:

a) Unterstützung der Selbständigkeit vs. Kontrolle

Mittelschichtfamilie: Relativ nachgiebig gegenüber den Bedürfnissen und spontanen Äußerungen des Kleinkindes (Sprechverhalten, Reinlichkeit, Bewegungsfreiheit, Aggressivität, Sexualität), die Selbständigkeit und Selbstkontrolle des Kindes unterstützend; dabei spielen auch Erwartungen der Übernahme von Pflichten eine Rolle, etwa lernen, sich selbständig an- und auszuziehen, das Zimmer aufzuräumen usw. Mittelschichteltern praktizieren ein liberales Strafverhalten, eher durch Liebesentzug als durch körperliche Strafe bestimmt; dabei spielen vor allem die Gründe, die zu dem strafwürdigen Verhalten führten, eine Rolle; insgesamt eine eher liberal-partnerschaftliche Erziehung.

Unterschicht-Familie: Weniger nachgiebiger gegenüber den Bedürfnissen und spontanen Äußerungen des Kleinkindes, das Selbständigkeitsstreben des Kindes in stärkerem Maße kontrollierend, weniger Risiken eingehend und geringere Erwartungen hinsichtlich der kindlichen Selbständigkeit aussprechend; im Falle von Strafe ist körperliche Züchtigung nicht ausgeschlossen; bestraft wird eher das Vergehen an sich, weniger werden die Motive berücksichtigt, die zu dem strafwürdigen Verhalten führten; insgesamt eine strenger-autokratisch ausgerichtete Erziehung.

b) Sprachentwicklung

Mittelschicht-Familie: Schon sehr früh ist die Beziehung zwischen Mutter und Kind nicht nur durch Zärtlichkeit und Körpernähe, sondern ebenso durch sprachlichen Austausch bestimmt. In der Familie wird in einem „elaborierten Code“ gesprochen, den das Kind sehr früh in Form von Modell-Lernen aufnimmt. Über sprachliche Äußerungen ermuntert die Mutter das Kind zur Selbständigkeit und gibt Erklärungen für das Verständnis von Funktionen und den Gebrauch von Gegenständen. Das Kind wächst in einer *Argumentationskultur* auf. Dabei variiert auch das Ausdrucksverhalten.

Unterschicht-Familie: Unterschichteltern bewegen sich in geringerem Maße im Medium einer differenzierten Sprachkultur, ihr Sprachstil ist „restringiert“, die Sprache wird direkter und in geringerem Maße als differenzierendes Medium zur Erläuterung von Sachverhalten oder zur Unterstützung von Zärtlichkeiten oder für Erklärungen eingesetzt. Die affektive Verbundenheit zwischen Mutter und Kind vollzieht sich unmittelbarer und direkter; das bewirkt in der weiteren Entwicklung eine etwas größere Abhängigkeit des Kindes von den Erwachsenen; das Kind lernt in geringerem Ausmaß, zu argumentieren oder gar Gegengründe zu äußern, es hört vor allem Weisung, Lob und Tadel. Vielfach spielt für das Kind die emotionale Färbung der Stimme der Eltern als Signal eine größere Rolle als die Inhalte der sprachlichen Kommunikation.

c) Leistungsstreben

Mittelschicht-Familien: Unter *Leistungsmotivation* wird das Streben verstanden, sich selbst einen Gütemaßstab setzen zu können, was bei Kindern in der Regel im 4. Lebensjahr deutlich sichtbar wird. Mütter hochmotivierter Kinder, so zeigte sich in Untersuchungen, erwarten von ihrem Kind in früherem Alter Selbständigkeit und Selbstkontrolle. Sie tun alles, um dem Kind Selbstvertrauen zu geben und belohnen ihr Kind für die Erfüllung einer Leistungsforderung. Väter hochmotivierter Kinder treten weniger autoritär auf, als Väter wenig motivierter Kinder.

Unterschicht-Familien: Mütter niedrig leistungsmotivierter Kinder stellen in bezug auf Selbständigkeit und Selbstkontrolle geringere Erwartungen an ihr Kind. Erfüllte Leistungsanforderungen werden nicht so stark belohnt. Väter niedrig motivierter Kinder verhalten sich öfter autoritär zu ihnen.

Hinweis: Diese und weitere schichtenspezifischen Differenzen im Sozialisationsprozess sind Erkenntnisse aus empirischen Untersuchungen der Sozialisationsforschung der fünfziger und sechzi-

ger Jahre. Sie würden heute vermutlich nicht mehr in dem damaligen Ausmaß reproduziert werden können, weil neue gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. „Veränderte Kindheit“, veränderte Bildungssozialisation von Mädchen, veränderte Wertorientierungen in der Gesellschaft u.a., relativ frühe Selbständigkeit von Kindern) das schichtenspezifische Sozialisationsmodell als zu grob erscheinen lassen. Dennoch bietet es einige Anhaltspunkte für unterschiedliche Sozialisationsmodi.

d) Wertorientierungen

Schichtenspezifische Untersuchungen an Jugendlichen ergaben, dass zur sozialen Unterschicht gehörende Jugendliche eher passiv, gegenwartsbezogen sind.

Merke: Der Begriff „Sozialschicht“ ist ein wissenschaftliches Konstrukt - ebenso wie der Rollenbegriff -, mit dessen Hilfe differenzierende Aussagen über bestimmte Gruppen innerhalb der Gesellschaft getroffen werden können. Die damit zusammenhängenden Wertungen können im Falle der sozialen Unterschicht, bezogen auf eine bestimmte Einzelperson, leicht in Diskrimination und soziale Stigmatisierung übergehen. Deshalb sollte mit diesem Konstrukt deskriptiv-analytisch, nicht aber im Sinne eines *pädagogisch* einsetzbaren Wertbegriffs umgegangen werden.

Soziale Benachteiligung: In den letzten beiden Jahrzehnten ist der Begriff der sozialen Benachteiligung der Unterschicht im Zuge schichtenspezifischer Sozialisation in der Fachliteratur mehr und mehr durch den Begriff der *sozialen Ungleichheit* verdrängt worden. Am Schichtbegriff wurde kritisiert, er sei zu eng, zu grob, zu abstrakt, zu statisch, er könne die tatsächlichen Veränderungen in einer dynamischen, pluralistischen Gesellschaft nicht erfassen. Die Kritik ist nicht ganz von der Hand zu weisen, allerdings sollten die Kritik am klassischen Konzept der sozialen Schicht und die Bemühung um neue Wege der Erfassung relevanter Differenzen innerhalb der Gesellschaft nicht vernachlässigen, dass jene Formen sozialer Ungleichheit, die der Schichtbegriff erfassen konnte, sich keineswegs verflüchtigt haben (vgl. Geißler 1994, S. 166). Auch das Paradigma „strukturierter sozialer Ungleichheit“ wird dank der gesellschaftlicher Mobilität und der Verbesserung des Lebensstandards als revisionsbedürftig betrachtet und soll, wie vorgeschlagen wird, durch eine „Phänomenologie sozialer Unterschiede“ abgelöst werden (Müller 1997, S. 355 f.). Dieser Hinweis muss im Rahmen unserer Darstellung genügen. Im übrigen sei auf die Fachliteratur (siehe oben) verwiesen.

1.8 Stufen der Moralentwicklung (L. Kohlberg)

Literatur

Schreiner, G. (Hrsg.): Moralische Entwicklung und Erziehung. Braunschweig 1983, S. 107-110.

Der amerikanische Psychologe Lawrence Kohlberg (1927-1987) entwickelte im Anschluss an die Entwicklungstheorie von Jean Piaget Stufen der Moralentwicklung. Kohlberg entwickelte seine Theorie der Moralentwicklung, indem er Kindern zu kleinen Konflikt-Geschichten, die eine moralische Entscheidung oder ein Dilemma (eine schwierig zu lösende Situation) enthielten. Auf Grund der gegebenen Antworten von Kindern zwischen 3 und 13 Jahren, auf die Frage, wie sie sich selbst in einer solchen Situation verhalten würden, kam Kohlberg zu dem Ergebnis, dass es universelle alterstypische Antworten gäbe, die es erlauben, von bestimmten Niveaus oder Stufen (Phasen) der Moralentwicklung zu sprechen. Bei den jüngsten Kindern überwiegt eine egozentrische Sicht der Kinder, die auch stark autoritätsabhängig ist. Später kommt zur Beurteilung einer Handlung die Berücksichtigung von Beweggründen hinzu. Die höchste, in der Pubertät erreichbare Stufe der Moralentwicklung entspricht dem Verständnis des „moralischen Imperativs“ (Kant): so zu handeln, dass das eigene Verhalten einem allgemeinen Masstab der Moral unterstellt wird und sich dabei als angemessen, richtig, korrekt auszuweisen habe.

Die sechs Stufen, die Kohlberg unterscheidet, werden in der Darstellung von Günter Schreiner einmal *inhaltlich* beschrieben, zum anderen hinsichtlich ihrer sozialen Bedeutung charakterisiert. Die sechs Stufen können grob gesprochen zu drei Ebenen zusammengefasst werden, die Kohlberg als präkonventionelles, konventionelles und prinzipienorientiertes (=postkonventionelles Niveau) bezeichnet. Kohlberg geht davon aus, dass die Kinder in der westlichen Welt, die in demokratischen Verhältnissen aufwachsen, im Laufe ihrer Individualentwicklung im Sinne der von ihm unterschiedenen Stufen sozialisiert werden und entsprechende Grundsätze moralischen Handelns entwickeln

NIVEAU A: PRÄKONVENTIONELLES NIVEAU

Stufe 1: Die heteronome Stufe

Inhalt der Stufe:

Gut ist der blinde Gehorsam gegenüber Vorschriften und gegenüber Autorität, Strafen vermeiden, und kein körperliches Leid zufügen.

- a) Moralisch richtig ist es, Vorschriften zu befolgen, deren Nichtbefolgung Strafen nach sich ziehen würden, unbedingten Gehorsam einzuhalten und körperlichen Schaden von Personen und Eigentum zu vermeiden.
- b) Die Gründe für moralisch richtiges Verhalten sind die Vermeidung von Strafen und die überlegene Macht von Autoritäten.

Soziale Perspektive der Stufe:

Egozentrischer Gesichtspunkt. Berücksichtigt nicht die Interessen von anderen oder erkennt nicht, dass sie sich von den eigenen unterscheiden. Verknüpft nicht zwei Standpunkte miteinander. Handlungen werden mehr äußerlich betrachtet als psychologisch begriffen. Der Standpunkt der Autorität wird mit dem eigenen vermischt.

Stufe 2: Die Stufe des Individualismus, des Zweck-Mittel-Denkens und des Austauschs

Inhalt der Stufe:

Gut ist es, eigenen oder anderen Bedürfnissen zu dienen und im Sinne des konkreten Austauschs fair miteinander umzugehen.

- a) Moralisch richtig ist es, dann Regeln einzuhalten, wenn es im unmittelbaren Interesse eines Menschen geschieht. Gut ist es, die eigenen Interessen oder Bedürfnisse zu befolgen und andere dasselbe tun zu lassen. Gut heißt auch fair, d.h. ein die Interessen der Betroffenen in gleicher Weise berücksichtigender Austausch, Handel, eine entsprechende Abmachung.
- b) Der Grund für moralisch richtiges Verhalten liegt in der Befolgung der eigenen Bedürfnisse und Interessen - in einer Welt, in der man erkennen muß, dass andere Leute auch ihre Interessen befolgen.

Soziale Perspektive der Stufe:

Konkret individualistische Perspektive. Unterscheidet eigene Interessen und Standpunkte von denen der Autoritäten und anderen Personen. Ist sich bewußt, dass jeder sein eigenes Interesse verfolgt und dass die individuellen Interessen konfliktieren können, so dass das Gute relativ ist (im konkret individualistischen Sinn). Integriert oder verbindet konfliktierende individuelle Interessen durch instrumentellen Austausch von Dienstleistungen, durch instrumentelle Berücksichtigung der Bedürfnisse des Anderen und der Annahme seines guten Willens, es ebenso so zu tun, oder durch die Annahme, dass die Interessen jedes Individuums in gleicher Weise zu berücksichtigen sind.

NIVEAU B: KONVENTIONELLES NIVEAU

Stufe 3: Die Stufe gegenseitiger interpersoneller Erwartungen, Beziehungen und interpersoneller Konformität

Inhalt der Stufe:

Gut ist es, eine gute (nette) Rolle zu spielen, sich um andere und ihre Empfindungen zu kümmern, sich Partnern gegenüber loyal und zuverlässig zu verhalten, und bereit sein, Regeln einzuhalten und Erwartungen gerecht zu werden.

- a) Moralisch richtig ist es, den Erwartungen der Leute gemäß zu leben, die dir nahe stehen, oder demgemäß sich zu verhalten, was von dir in deiner Rolle als Sohn, Schwester, Freund, usw. erwartet wird. „Gut zu sein“ ist wichtig und bedeutet, gute Motive zu haben, sich um andere zu kümmern. Das bedeutet auch, gegenseitige Beziehungen zu pflegen, Vertrauen herzustellen, Loyalität, Achtung und Dankbarkeit.
- b) Gründe für moralisch richtiges Verhalten sind: 1) das Bedürfnis, in deinen eigenen Augen und in denen von anderen gut zu erscheinen; 2) deine Besorgnis um andere, und 3) weil du dich in die Situation des anderen versetzen kannst und deshalb gutes Verhalten von dir erwartest („Die goldene Regel“).

Soziale Perspektive der Stufe:

Perspektive eines Individuums, das in einer Beziehung zu anderen Individuen steht. Ist sich bewußt, dass gemeinsame Gefühle, Übereinstimmungen und Erwartungen existieren, die mehr Gewicht haben als individuelle Interessen. Verschiedene Standpunkte werden durch die „konkrete goldene Regel“ miteinander verknüpft, indem man sich „in den Schuhen“ der anderen Person vorstellt. Die allgemeine „System“-Perspektive wird noch nicht in Betracht gezogen.

Stufe 4: Die Stufe des sozialen Systems und des Gewissens

Inhalt der Stufe:

Gut ist es, seine Pflicht in der Gesellschaft zu erfüllen, die soziale Ordnung aufrechtzuerhalten und für die Wohlfahrt der Gesellschaft oder Gemeinde Sorge zu tragen.

- a) Moralisch richtig ist es, die derzeitigen Pflichten, die du befürwortet hast, zu erfüllen. Gesetze sind einzuhalten, abgesehen von extremen Fällen, wo sie mit anderen feststehenden sozialen Verpflichtungen in Konflikt geraten. Gut ist es auch, für die Gesellschaft, die Gemeinde oder Institution aktiv einzutreten.
- b) Die Gründe für moralisch richtiges Verhalten sind die Aufrechterhaltung der Institution als ganzer, die Überlegung, „was geschähe, wenn jedermann das täte“, oder Selbstachtung/Gewissen in Hinsicht auf die eigenen feststehenden Verpflichtungen.

Soziale Perspektive der Stufe:

Unterscheidet den gesellschaftlichen Standpunkt von interpersonellen Abmachungen oder Motiven. Übernimmt den Standpunkt des Systems, welches Rollen und Regeln definiert. Bewertet individuelle Beziehungen von ihrem Stellenwert im System her.

NIVEAU C: POSTKONVENTIONELLES UND PRINZIPIENORIENTIERTES NIVEAU

Solche Entscheidungen werden von Rechten, Werten oder Prinzipien her begründet, die für alle Individuen annehmbar sind (oder sein könnten), die einer Gesellschaft zugehören oder eine Gesellschaft schaffen (wollen), die gerechte und für alle nützliche Praktiken beinhalten würde.

Stufe 5: Die Stufe des Nutzens für alle und der Rechte des Individuums (Stufe des Sozialvertrages)

Inhalt der Stufe:

Das moralisch Richtige unterstützt die Grundrechte, Werte und gesetzmäßigen Verträge einer Gesellschaft, auch wenn sie mit den konkreten Regeln und Gesetzen eines gesellschaftlichen Subsystems in Konflikt geraten.

a) Moralisch richtig ist es, sich der Tatsache bewußt zu sein, dass die Leute einer Vielzahl verschiedener Wertvorstellung und Meinungen zuneigen, dass die meisten Wertvorstellungen und Regeln aber nur Gruppenmeinungen darstellen. Diese „relativen“ Verhaltenserwartungen sollten aber in der Regel im Interesse gegenseitiger Anerkennung und als Sozialvertrag beherzigt werden. Einige nicht-relative Werte und Rechte wie Leben und Freiheit jedoch müssen in jeder Gesellschaft - unabhängig von der mehrheitlich vertretenen Meinung - befolgt werden.

b) Gründe, das moralisch Richtige zu tun, sind im allgemeinen darin zu sehen, dass sich Individuen der Stufe 5 verpflichtet fühlen, dem Gesetz zu gehorchen, weil sie einen Sozialvertrag gemacht haben, solche Gesetze zu machen und an ihnen festzuhalten, die für alle gut sind und ihre eigenen sowie die Rechte von anderen schützen. Sie fühlen, dass Familie, Freundschaft, Vertrauen und Arbeitsverpflichtungen auch Bindungen oder Verträge darstellen, die sie freiwillig eingegangen sind und Achtung für die Rechte der anderen mit sich bringen. Ihr Anliegen ist es, dass Gesetze und Pflichten sich rational vom Prinzip des Allgemeinnutzens, „dem größten Gut für die größte Zahl“, her begründen lassen.

Soziale Perspektive der Stufe:

Vor der Gesellschaftsperspektive. Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Werte und Rechte bewußt ist, die vor jeder sozialen Bindung oder jedem sozialen Vertrag bestehen. (Unterschiedliche) Perspektiven werden durch formale Verfahren der Einigung, durch Verträge, durch Objektivität, Unparteilichkeit und ein ordentliches Vorgehen integriert. Der moralische Standpunkt“ wird vom „legalen Standpunkt“ unterschieden und es wird erkannt, dass sie konfliktieren können und es schwierig ist, sie zu integrieren.

Stufe 6: Die Stufe universeller ethischer Prinzipien

Inhalt der Stufe:

Universelle ethische Prinzipien, denen die ganze Menschheit folgen sollte, sind maßgebend.

a) Stufe 6 wird von selbstgewählten moralischen Prinzipien geleitet. Spezielle Gesetze oder soziale Übereinkünfte sind in der Regel gültig, weil sie auf solche Prinzipien beruhen. Wenn Gesetze ein solches Prinzip verletzen, handelt man in Übereinstimmung mit dem Prinzip. Bei den Prinzipien handelt es sich um universelle Prinzipien der Gerechtigkeit: die allgemeine Geltung der Menschenrechte und die Achtung für die Würde menschlicher Wesen als individuelle Personen. Diese Prinzipien sind nicht bloß Wertvorstellungen, die als solche anerkannt werden, sie werden benutzt, um besondere Entscheidungen herbeizuführen.

b) Der Grund, das moralisch Richtige zu tun, ist darin zu sehen, dass das Individuum der Stufe 6 die Gültigkeit der Prinzipien eingesehen hat und sich ihnen verpflichtet fühlt.

Soziale Perspektive der Stufe:

Perspektive eines „moralischen Standpunktes“, von dem sich solche Vereinbarungen herleiten oder auf dem sie gründen. Die Perspektive ist die irgendeines rationalen Individuums, das die Natur der Moralität bzw. die grundlegende moralische Prämisse anerkennt, andere Personen als Zwecke, nicht als Mittel, zu achten.

2. Sozialisation im Kindergarten

2.1 Organisation und Tagesablauf im Kindergarten

Der Kindergarten ist eine *familienergänzende* Einrichtung für Kinder von vier bis sechs Jahren. Der Begriff Kindergarten stammt von Friedrich Fröbel (1770-1852), der 1840 zur Gründung von „Kindergärten“ aufrief. Der Romantiker Fröbel wollte mit seinen Spielgaben und Beschäftigungen den Kindern im vorschulischen Alter Bildungsanregungen geben und das Familienleben erneuern, zu einem Zeitpunkt, als es für unversorgte Kleinkinder aus den unteren Volksschichten bereits an vielen Orten „Kleinkinderbewahranstalten“ gab. Die Idee des Kindergartens gewann im Laufe der Zeit gegenüber der bloßen karitativen Hilfe für unversorgte Kinder so an Bedeutung, dass Fröbels Kindergarten andere Bezeichnungen wie „Kleinkinderschule“ oder „Kleinkinderbewahranstalt“ verdrängte. Heute spricht man statt von Kindergarten auch von „Kindertagesstätte“ (Kita), eine Sammelbezeichnung, die neben dem „Kindergarten“ für die Vier- bis Sechsjährigen auch den „Hort“ (Betreuung von Schulkindern außerhalb der Schulzeit) und die „Krippe“ (für Kleinkinder von zwei bis drei Jahren) umfassen kann. Kinderkrippen waren in der DDR so üblich wie andere soziale Einrichtungen, in den alten Bundesländern in Westdeutschland jedoch selten. Sie sind nach der Wiedervereinigung auch nicht im vollen Umfang in den neuen Bundesländern weitergeführt worden. 1998 besuchten 78 % (bezogen auf jeweils 100 Kinder der gleichen Altersgruppe) der Drei- bis Achtjährigen einen Kindergarten, 7,5 % der Unter-Dreijährigen eine Kinderkrippe (Statist. Jahrbuch 1999, S. 471).

Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig. Träger der Kindergärten sind die Kirchengemeinden, Kommunen und die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege. Da der Staat - anders als bei der Schule - in den vorschulischen Erziehungseinrichtungen keine direkten Kontrollfunktionen ausübt, hat der Kindergarten auch keinen vorgeschriebenen Lehrplan. Anders als früher in der DDR, wo ein solcher „Erziehungs- und Bildungsplan“ für den Kindergarten existierte, sind die Erzieherinnen frei in der Gestaltung ihrer pädagogischen Arbeit. Da es aber in der Kindergartenpädagogik bekannte

Traditionen gibt, weicht die pädagogische Arbeit in den deutschen Kindergärten nicht sehr voneinander ab - egal ob es sich um einen kommunalen oder einen kirchlichen Kindergarten handelt. Bei letzterem spielt aus verständlichen Gründen die religiöse Erziehung eine etwas stärkere Rolle. Eine besonders pädagogische Konzeption haben allerdings jene Kindergärten, die die Pädagogik der italienischen Ärztin Maria Montessori (1870-1952) und die Lehre von Rudolf Steiner (1861-1925) zu Grunde legen.

Der Kindergarten ist eine Ganztageseinrichtung, die in der Regel von sieben Uhr (oder sieben Uhr dreißig) bis 17 Uhr geöffnet ist. Etwa die Hälfte der Kinder besucht ihn aber nur vormittags. Eine Nachmittagsbetreuung ist vor allem notwendig, wenn beide Eltern ganztägig arbeiten. Viele Kindergärten haben eine Hort-Gruppe. Hierhin kommen diejenigen Kinder, die schon zur Schule gehen, wenn die Schule aus ist, weil die Mutter z. B. erst etwas später von der Arbeit nach Hause kommt.

Die jungen deutschen Familien sind sehr klein geworden, die Drei-Personen-Familie (Vater, Mutter, Kind) ist der vorherrschende Typus. Viele Familien möchten noch mehr Kinder, haben aber finanzielle Probleme, um sich ein weiteres Kind zu „leisten“. Man kann natürlich auch sagen: Sie wollen durch ein weiteres Kind keine Einbußen ihres Lebensstandards (mit Auto, Urlaub etc.) erleiden.

Im Kindergarten gehört das Kind einer festen Gruppe an, die die Zahl 25 nicht übersteigt und von einer Erzieherin mit Unterstützung von ein bis zwei Helferinnen geleitet wird. Wegen des Geburtenrückganges sind manche Kindergärten recht klein geworden und bestehen z. B. aus nur zwei Gruppen mit 30 bis 40 Kindern. Die Kindergruppen werden in manchen Kindergärten altersgemischt, in anderen altersgleich gebildet. In ersterem Fall sind verschiedenalttrige, im zweiten Falle nur gleichaltrige Kinder in derselben Gruppe.

Während die altersgleiche Gruppierung eher am Vorbild der Schule ausgerichtet ist, verfolgt die altersgemischte Gruppierung ein sozialpädagogisches Ziel: Jüngere Kinder ordnen sich älteren unter, können sie als Vorbild nehmen und von ihnen lernen. Zwei Jahre später gehören diese Kinder dann selbst zu den Älteren, es findet ein sozialer Rollentausch statt, indem sie nun wiederum für Jüngere Vorbild sind und Verantwortung tragen. Weil die meisten Kinder daheim ohne Geschwister aufwachsen und auch die Schule nur altershomogene Klassen kennt, ist der soziale Erfahrungsaustausch zwischen jüngeren und älteren Kindern besonders wichtig geworden.

Der *Tagesablauf* sieht etwa so aus: In der Zeit von halb acht bis halb neun Uhr morgens kommen die Kinder - meist von der Mutter gebracht -, wählen sich ein Spiel oder eine Beschäftigung und können (allein oder mit anderen Kindern) ihrer selbstbestimmten Tätigkeit nachgehen. Gegen halb neun oder etwas später, wenn alle Kinder eingetroffen sind, wird ein Morgenkreis gebildet; es werden einige Lieder gemeinsam gesungen, es wird etwas über das gesagt, was man an diesem Tage vorhat. Kinder berichten von Erlebnissen (besonders wenn das Wochenende dazwischen lag); eine kleine Geburtstagsfeier wird arrangiert, falls ein Kind Geburtstag hat. Wenn der Morgenkreis etwas früher abgeschlossen ist, kann dann noch einmal eine Phase freien Spiels folgen. Bei diesen selbstgewählten Tätigkeiten spielt vor allem auch das Anschauen von Bilderbüchern und das Vorlesenlassen (durch die Erzieherin) eine Rolle. Gegen halb zehn wird gemeinsam gefrühstückt. Das Frühstück wird von den Kindern mit vorbereitet. Das Frühstücksbrot bringen die Kinder von daheim mit, als Getränk erhalten sie Milch oder Kakao. In letzter Zeit wird von den Erzieherinnen auch oft ein „Müsli“ mit Obst angeboten. Gesunde Ernährung ist heute ein wichtiger Faktor in der Kindergarten-erziehung geworden.

Nach dem Frühstück erfolgen gemeinsame Aktivitäten. Wenn das Wetter es zuläßt, geht man nach draußen auf den Spielplatz, die Kinder laufen umher, benützen die Spielgeräte (Rutschbahn, Klettergerüst, Schaukeln) oder die Erzieherin führt mit der Gruppe gemeinsam Spiele durch. Manche Kindergärten haben auch einen Turnraum, so dass bei schlechtem Wetter die Bewegungserziehung und der Sport nicht zu kurz kommen müssen. Nach einer halben oder dreiviertel Stunde geht man wieder in den eignen Gruppenraum. Nun steht meist die themengebundene Beschäftigung im Vordergrund, es wird etwas gebastelt, ausgeschnitten oder gemalt - als Beitrag zu einem bestimmten „Thema“. Die Erzieherinnen haben täglich und wöchentlich Besprechungen, in denen sie vereinbaren, welches Thema bearbeitet werden soll, wie das Thema mit den Kindern erlebt und durchgeführt werden kann und welche Ergebnisse die bisherige Beschäftigung mit diesem Thema gebracht hat. Die einzelnen Themen, die jeweils für etwa vier bis acht Wochen im Mittelpunkt stehen, orientieren sich am Jahreskreislauf (z. B. Weihnachten), an bevorstehenden aktuellen Ereignissen (z. B. einem gemeinsamen Spielfest mit Eltern), an Gegebenheiten der näheren Umgebung (z.B. der Natur oder kulturellen Vorhaben wie den Besuch eines Museums).

Diese Themenarbeit, die vielleicht eine Stunde dauert, führt schon ans Ende des Vormittags. Kurz bevor die Eltern die Vormittags-Kinder abholen (ab 12 Uhr), wird ein Schlußkreis gebildet. Die Erzieherin liest noch eine Geschichte vor oder spielt den Kindern ein kleines Stück mit Handpuppen vor. Wichtig ist, dass dabei immer auch eine Atmosphäre herrscht, in der die Kinder aufnahmebereit sind für das, was ihnen angeboten wird. Dann drückt man sich zum Abschied die Hände, und die Mütter nehmen ihre Kinder in Empfang.

Die verbleibenden Nachmittags-Kinder haben eine kleine Pause; sie wählen eine Selbstbeschäftigung oder gehen nach draußen spielen. Bald erhalten sie ihr Mittagessen und legen sich dann für eine Stunde schlafen. Um 14 Uhr beginnt der Nachmittagsbetrieb. Dann kommen auch einzelne Kinder im vorschulischen Alter, die den Kindergarten nur nachmittags besuchen -, und Hortkinder sind natürlich auch da.

Die Tätigkeit am Nachmittag sieht nicht so viel anders aus wie am Vormittag, es gibt zusätzliche Möglichkeiten. Die Gruppe macht zum Beispiel einen Spaziergang oder es wird ein kleines Theaterstück eingeübt. Zeit für freies Spiel ist natürlich auch vorhanden. Gegen 17 Uhr werden die Kinder dann von den Eltern abgeholt.

2.2 Veränderte Kindheit und die Aufgabe des Kindergartens

Kinder wachsen heute innerhalb der Familie unter anderen Verhältnissen auf als noch vor einem Vierteljahrhundert. Dies hat auch Auswirkungen auf die pädagogische Aufgabe des Kindergartens.

Eltern erziehen ihre Kinder heute bewußter, partnerschaftlicher und kindzentrierter als früher. Das Kind gibt ihrem Leben einen wesentlichen Sinn. Dies ist das positive Ergebnis vieler Untersuchungen, die in letzter Zeit zur Situation der Familie in Deutschland durchgeführt wurden. Eltern geben auch an, mit ihren Kindern zu spielen, die Väter tun dies sehr oft am Wochenende, das meist für gemeinsame Aktivitäten in der Familie genutzt wird. Fehlt den Kindern etwas, die so behütet von elterlicher Liebe aufwachsen?

Zum einen fehlen Geschwister als Spiel- und als Sozialpartner, zum anderen fehlen Nachbarkinder, mit denen man spielen könnte. Lebte man früher mit der Nachbarschaft in engerem persönlichen Kontakt, so hat sich dies gewandelt. In dem Maße wie sich die sozialen Beziehungen auf den Innenbereich der Familie konzentrieren, nehmen die sozialen Bindungen nach außen, also zu Nachbarfamilien, ab. Fehlende Kinder haben das nachbarschaftliche Miteinanderleben distanzierter und unpersönlicher gemacht. Für die Kinder fehlen in der nachbarschaftlichen Wohnumgebung vor allem Spielmöglichkeiten. Wo früher Wald und Wiese zum Spielen und Umherlaufen einluden, findet man heute bebaute Flächen und Straßenverkehr. Winzige Kinderspielplätze vor riesigen Hochhäusern sind typisch für diese Situation.

Der entscheidende Unterschied zu früher besteht jedoch darin, dass die Medien (Fernsehen, Video, Computer) andere Formen der kindlichen Selbsttätigkeit (wie z.B. das Spielen) heute weitgehend verdrängen. Kindheit ist heute Medienkindheit oder konkreter gesagt: Knopfdruck-Kindheit. Das bedeutet, dass Kinder heute sehr früh lernen, sich der technischen Medien per Knopfdruck zu bedienen, um sich Unterhaltung zu verschaffen und die eigenen emotionalen Bedürfnisse selbst zu regulieren. Dies geschieht, abgesehen von gewissen zeitlichen Einschränkungen für Fernsehen und Computerspiel durch die Eltern, bei Medien wie CD, Kassettenrekorder oder Spielcomputer meist völlig selbstbestimmt durch die Kinder.

Die Verfügbarkeit über Medien und die Schaffung von medialen Sekundärweiten vermitteln eine Ersatzbefriedigung angesichts der fehlenden Spielmöglichkeiten außerhalb des Hauses, führen aber zu neuen Abhängigkeiten. Denn es ist einfacher, auf den Knopf des Fernsehgeräts zu drücken, als Ideen für eine interessante Freizeitbeschäftigung zu entwickeln. Es kommt hinzu, dass der heutige Haushalt durch die moderne Technik meist so durchrationalisiert ist, dass der Wohnbereich in seiner Erfahrungsarmut Kindern kaum Tätigkeitsanreize bietet. Waschmaschine, Spülmaschine, Staubsauger und Mikrowellenherd, die der Mutter die Hausarbeit erleichtern, machen das Mithelfen der Kinder immer weniger notwendig. Auch hier reduziert die Knopfdruck-Technik Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder. Was liegt angesichts dieser Situation näher, als dass Kinder schon in frühem Alter sich ständig der Reizwelt der Medien aussetzen und von ihnen abhängig werden?

Die Situation der heutigen Familie wird belastet durch die Tatsache, dass in der Bundesrepublik die Zahl der Scheidungen enorm zugenommen hat. Das Verhältnis von Eheschließungen und Ehescheidungen beträgt gegenwärtig etwa 3 : 1. Jährlich erleben mehr als 100 000 Kinder massive Trennungsängste, weil die Eltern auseinandergehen und für Kinder dieser Tatbestand so unfaßbar ist, dass sie selbst starke Schuldgefühle entwickeln.

Auch hier stehen die Kindergärtnerinnen vor der Aufgabe, Kindern mit derartigen seelischen Belastungen zu helfen. Vor allem zwei Formen von Verhaltensauffälligkeiten treten immer wieder auf: zum einen starke Aggressionen, zum anderen Selbstunsicherheit und Ängstlichkeit, mit anderen Kindern in Kontakt zu kommen. Sehr viele Eltern leben getrennt, was zur Konsequenz hat, dass

sehr viele Kinder nur mit einem Elternteil, meist der Mutter, zusammenleben. Auch in solchen Fällen ist der Kindergarten die einzige Institution, die Erfahrungen mit altersgemischten Spielgruppen vermittelt. Die gegenwärtige Situation des Kindergartens in Deutschland möchte ich mit drei Punkten charakterisieren:

1. Der Kindergarten hat in seiner heutigen Gestalt bei den Eltern weitgehend Anerkennung gefunden und genießt ein Ansehen, wie es die Schule in dem Maße nicht besitzt. Er hat heute mehr denn je die Aufgabe, das einzelne Kind in der Gemeinschaft mit anderen Kindern zum Erwerb sozialer Kompetenz zu verhelfen und ein breit gestreutes Feld sozialer Erfahrungen zu vermitteln.

2. Ferner wird der Kindergarten heute immer mehr zu einer Institution, die Kindern, denen daheim alles an Entspannung und an Medienreizen per Tastendruck geboten wird, was sich denken läßt, alternative Angebote zu unterbreiten. Erzieherinnen wollen in der Regel nicht eine totale Medienabhängigkeit und die weitgehende Konsumorientiertheit der Kinder fördern. Kinder sollen fähig werden, kritisch auszuwählen und nicht alles zu konsumieren, was ihnen zur Verfügung steht oder ihnen durch die Medien oder die Schaufenster-Auslagen angeboten wird. Die Eltern sind oft unsicher, ob sie dem Kind etwas kaufen sollen, wenn es das haben will, obwohl es die Eltern schlecht finden. Meist erhält das Kind dann trotzdem seinen Willen. Kindergärtnerinnen versuchen dagegen, den Kindern Grundlagen einer bewußten Werterziehung zu vermitteln, was auch Ablehnung bestimmter Kinderwünsche bedingt; aber immer wird dem Kind dann auch eine bessere Alternative angeboten. So versucht die Erzieherin, den Kindern verständlich zu machen,

- warum sie ein künstlerisch-individuell gestaltetes Bilderbuch besser findet als ein Comic-Heft;
- warum die Spielangebote des Kindergartens nicht lediglich eine Fortsetzung und Steigerung der von Kindern mitgebrachten medialen, zur kommerziellen Kinderkultur zählenden Spielmittel (Gameboy, Barbie, Power Ranger u.a.m.) sein wollen, sondern auch Alternativen darstellen;
- warum es lohnenswert ist, Vorurteile und Klischeevorstellungen, mit denen die Werbung bei Kindern Besitzbedürfnisse weckt, kritisch zu hinterfragen oder mit witzigen Sprüchen (die selbst wiederum dem Sprachstil der Werbung entstammen) zu relativieren.

Ein Projekt das 1992 begann und inzwischen bundesweit – aber auch international – Interesse weckte, ist der „spielzeugfreie“ Kindergarten; ursprünglich war dieses Projekt als Präventionsmaßnahme gegenüber späterer Drogenabhängigkeit konzipiert worden. Doch rasch wurde seine grundsätzliche Bedeutung erkannt. Da werden alle Spielsachen aus den Schränken genommen, die Kindern sonst zur Verfügung stehen. Stattdessen kommt die Aufgabe auf die Kinder zu, sich selbst mit Hilfe einfacher Materialien und Mitteln Dinge zum Spielen zusammenzubauen. Kinder machen dabei begeistert mit, aber auch die Erzieherinnen sind gefordert, die gewohnten Bahnen pädagogischer Betreuung zu verlassen. Auf ihre Rolle kommt es entscheidend an, denn sie müssen entsprechende Möglichkeiten für kreatives Gestalten im Kopf haben und den Rahmen für kreatives Spielen (ohne industriell produziertes Spielzeug) abstecken. Ein solches Projekt kann Tage, Wochen oder Monate dauern, bis die Kinder wieder zu vertrautem Spielmaterial greifen können.

Erzieherinnen in Deutschland haben heute ein erstaunliches Selbstbewußtsein entwickelt, mit der sie ihre pädagogische Aufgabe bewältigen. Ich vermute, dass dies zusammenhängt mit dem gewandelten Bewußtsein von der Rolle der Frau in der Gesellschaft, das den Erzieherinnen jene Unabhängigkeit auch gegenüber den Eltern gibt, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgabe benötigen. Frauen haben heute eine viel selbstbewußtere Position in der Gesellschaft als noch vor zwei Jahrzehnten.

3. Der Kindergarten hat gegenwärtig aber noch eine dritte Aufgabe, nämlich ein sozialer Mittelpunkt des Gemeinwesens zu sein. Dazu gehört, die Erwachsenen (oder besser: Eltern, Kinder und Jugendliche) miteinander in Kontakt kommen zu lassen. Dies geschieht durch Spielfeste, Basare und kulturelle Veranstaltungen. Für die Menschen der näheren Umgebung eine Stätte der Begegnung und der Kommunikation zu sein, ist vor allem zu einer neuen Aufgabe für den Kindergarten im ländlichen Bereich geworden.

Der Kindergarten des Ortes oder Stadtteils versucht, auch wenn er nicht groß ist, als mitmenschliche Begegnungsstätte einen wichtigen Beitrag zu leisten, um den Bewohnern ein Bewusstsein für Nähe und Gemeinsamkeit wiederzugeben. In diesem Bemühen wird er auch von den Eltern voll unterstützt; bei den kommunalen Trägern des Kindergartens ist diese Unterstützung vielleicht nicht ganz so groß. Denn natürlich drohen die Kommunalbehörden aus Kostengründen mit Schließung und Verlegung der Kinderbetreuung in einen größeren Kindergarten des Nachbarortes, wenn die Zahl der Kinder geringer wird.

Die Aufgabe des Kindergartens, mitmenschliche Begegnungsstätte zu sein, führt uns zurück in die Zeit seiner Gründung. Friedrich Fröbel, dem wir den Kindergarten verdanken, wollte nicht nur Kindern mit dem Kindergarten ein zweites Zuhause geben, sondern auch den Erwachsenen, die sich dann um so besser in gemeinsamen Kontakt mit ihren Kindern beschäftigen können. Die veränderten Lebensbedingungen in unserer Gesellschaft machen deutlich, in welchem Maße dieses Prinzip eine Antwort auf jene Probleme darstellt, die das Miteinanderleben und Miteinanderauskommen in einer Gesellschaft mit den verschiedenartigsten Lebensformen und Subkulturen bedingt.

2.3 Ziele sozialen Lernens

Die folgenden Lernziele wurden von der Münchner Arbeitsgruppe für Vorschulerziehung im Rahmen eines großangelegten Projektes vorschulischer Erziehung entwickelt. Sie sind aus heutiger Sicht als Lernziele für den Kindergarten durchaus anspruchsvoll und nicht so ohne weiteres einzulösen. Sie repräsentieren Zielsetzungen, deren Realisierung in einem lebenslangen Sozialisationsprozess erfolgt, der allerdings in der Familie und im Kindergarten seine Anfangsgründe hat.

Lernziele: Das Kind soll lernen...

1. Normenflexibilität
2. Rollendistanz
3. Rollenflexibilität
4. Frustrationstoleranz
5. Bedürfnispräsentation
6. Empathie

Im einzelnen bedeuten diese Zielsetzungen folgendes:

Das Kind soll lernen...

- dass soziale Normen keine starren Verhaltensvorschriften darstellen, sondern interpretierbar sind und im kommunikativen Austausch mit den Bezugspersonen (Erwachsenen) „verhandelt“ werden können (= Normenflexibilität);
- Abstand gewinnen können zu seiner „Rolle“ in seiner Bezugsgruppe und sich nicht vollständig mit ihr identifizieren (= Rollendistanz);
- dass die Rolle, die man in einer Bezugsgruppe spielt, nicht nur Anpassung an andere bedeutet, sondern ebenso die Chance, diese Rolle entsprechend den eigenen Interessen zu gestalten (= Rollenflexibilität);
- dass es Konflikte, Enttäuschungen und Ungerechtigkeiten im Leben gibt, gegenüber denen man sich wappnen muß (= Frustrationstoleranz);
- seine Wünsche und Bedürfnisse nicht zu verbergen, sondern in situationsangemessener Weise zu äußern (Bedürfnispräsentation);
- sich in die Situation anderer einzufühlen und deren Bedürfnislage zu erkennen, um sie in der eigenen Entscheidung angemessen berücksichtigen zu können (Empathie).

Hinweis: Man kann mit den genannten Lernzielen die Bedeutung der *Identitätsbalancen* nach G.H. Mead (der die Unterscheidung von „me“ und „I“ einführte) für die Persönlichkeitsentwicklung besonders einleuchtend darstellen (vgl. Retter 2000, S. 27 ff.).

Den Bezug der Lernziele zum Alltagshandeln der Kinder veranschaulichen die Autoren mit folgenden Hinweisen:

Originaltext Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1973)

Autonomes Verhalten in einer bestimmten Situation - was heißt das? Wir gehen davon aus, dass jedes Verhalten, jede Handlung, jede Tätigkeit immer bezogen ist auf soziale Partner. Sie sind entweder in der Situation sichtbar vorhanden - also etwa, wenn Rolf mit Barbara eine Eisenbahn aufbaut -, oder man bezieht sich indirekt auf sie - etwa wenn ein Kind im Auftrag der Mutter abwäscht.

Es gibt Regeln darüber, wie man sich bestimmten Leuten gegenüber und in bestimmten Situationen verhält - etwa, dass Kinder gegenüber alten Leuten Rücksicht nehmen sollen -, und es gibt viele Techniken im Umgang mit Dingen, die man von irgendjemandem gelernt hat: wie man zum Beispiel eine Schere hält, damit sie schneidet; wie die Elektroplatte nach dem Kochen ausgedreht werden muß, damit sie nicht durchbrennt.

Wenn Rolf mit Barbara eine Eisenbahn baut, dann kann er das nicht ausschließlich so tun, wie er will. Er muß vielmehr ebenso auf ihre Wünsche achten, sonst gerät das Spiel schnell durch Streit zu Ende. Wir nennen das, was sich zwischen Rolf und Barbara abspielt, eine Interaktion. Auch Regeln des Verhaltens (Normen), die beide Kinder von ihren Eltern gelernt haben, gehen in die Spielsituation wahrscheinlich unter anderem ein, dass Rolf der Meinung ist, er könne das Bauen besser, weil er ein Junge ist, und Barbara ihr Verhalten darauf abstimmt (weil auch sie gelernt hat, dass Jungen besser bauen, Mädchen lieber mit Puppen spielen).

Wenn die beiden gemeinsam bauen, müssen sie bestimmte Fertigkeiten (Kompetenzen) beherrschen - zum Beispiel sollten sie mit einem Schraubenzieher umgehen können, weil sie sonst ständig auf die Hilfe des Erziehers angewiesen sind.

Fassen wir zusammen: In jeder Situation hat man einen Partner, mit dem man sich verständigen muß (Interaktion und Kommunikation). Es gibt überlieferte Regeln des Zusammenlebens, die die Verständigung erleichtern sollen, und solche, die das Verhalten von Personen und Gruppen steuern sollen (soziale Normen). Man muß Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, damit man das ausführen kann, was man gerne möchte (Kompetenz). Die Normen, an denen sich das Verhalten der Menschen und ihr Zusammenleben orientiert, sind überliefert und werden während der Lebensgeschichte vom Individuum gelernt. Sie sind von Menschen in bestimmten historischen Zusammenhängen aufgestellt und daher nicht ewig gültig. Man kann sie ändern. Das muß man wissen, damit man sich frei fühlt, Regeln danach zu befragen, ob sie angemessen sind.

Ob man das Bedürfnis danach hat, Regeln kritisch zu befragen, hängt davon ab, ob man über den Sinn von Regeln nachdenken durfte, als man sie lernte, ob man die Chance hatte, gegen sie zu verstoßen oder ob sie einen als unumstößliche Befehle erreichten. Wenn man fähig ist, gelernte Regeln danach zu beurteilen, ob sie in die Situation passen, wird man die Situation besser bewältigen, als wenn man Regeln starr anwendet. Man besitzt Normenflexibilität.

Wenn man ein Bündel von Verhaltensregeln lernt, dann lernt man ein Verhaltensmuster, das einer bestimmten Rolle üblicherweise zugeschrieben wird, zum Beispiel das des Jungen, des Kindes, des Schülers, des Arbeiters, der Mutter..... Falls Rolf entdeckt, dass Barbara viel besser mit dem Schraubenzieher umgehen kann, dann wird er gut daran tun, sich von dem Verhaltensmuster „Junge, der Technik besser kann“, zu entfernen und Barbara schrauben zu lassen. Ein so liches Verhalten nennen wir Rolldistanz. Er erfüllt in diesem Augenblick nicht das, was man von ihm gemeinhin erwartet, sondern er lernt, dass es sinnvoll ist, an diesen Erwartungen nicht starr festzuhalten.

Wenn die beiden miteinander spielen und er immer nur den Schaffner und sie immer nur die einkaufende Hausfrau spielt, dann wird das Spiel langweilig. Wenn Barbara flexibel genug ist, um sich vorzustellen, wie sie an Rolfs Stelle den Zugführer oder eine Bäuerin, den Bahnhofsvorsteher oder seinen Hund spielen kann, dann beweist sie Rollenflexibilität.

Noch etwas müssen Barbara und Rolf beherrschen, wenn ihr Spiel weiterlaufen soll: Jeder hat zunächst eine Vorstellung davon, wie die Bahn aussehen soll; keiner kann seine Vorstellung jedoch vollständig durchsetzen, sonst würde der andere nicht mehr mitspielen. Also muß jeder von beiden ertragen können, dass von seinem Entwurf Abstriche gemacht werden. Wir nennen diese Fähigkeit Frustrationstoleranz. Damit aus den beiden Entwürfen ein gemeinsamer Entwurf wird, müssen sich die beiden darüber verständigen (Kommunikation).

Nun kann es zum Beispiel sein, dass Rolf zum Bau einer Brücke, die Barbara sich wünscht, keine Lust hat und stattdessen eine steile Talfahrt des Zuges erzwingt. Barbara hält nun aber vielleicht Brückenbauen für das schönste Spiel und ist enttäuscht, dass Rolf keine Brücke haben will. Für sie kommt es nun darauf an, dass sie eine Ausdrucksform findet, die Rolf versteht, um ihn von ihrem Wunsch zu überzeugen. Wir nennen diese Fähigkeit Bedürfnispräsentation.

Und wenn Rolf nicht riskieren will, dass das Spiel gleich zu Ende ist, dann muß er einschätzen können, ob Barbara hier einen unangemessenen Machtanspruch durchsetzen will oder ob ihr Herz tatsächlich am Bau einer Brücke hängt. Die Fähigkeit, die Bedürfnisse und Erwartungen des anderen zu spüren, zu erkennen und das eigene Handeln darauf einstellen zu können, nennen wir Empathie.

Wenn die beiden Kinder es schaffen, alle auftauchenden Konflikte des Spiels mit Hilfe der eben beschriebenen „Grundfähigkeiten des Rollenhandelns“ zu lösen, ohne mehrfach die Kindergärtnerin zu beanspruchen mit Sätzen wie etwa: „Tante, der Rolf läßt mich immer gar nicht schrauben“ oder: „Tante, wie macht man das?“, dann haben sie über ihr Spiel selbst bestimmt, haben sich *autonom* verhalten.

In diesem Beispiel geht es um das Spiel zweier gleichberechtigter Spielpartner, um eine Situation also, die nicht durch angemessene oder faktische Macht bereits eng vorstrukturiert ist. Solche „symmetrischen Interaktionen“ setzt das Modell

idealtypisch voraus, und in solchen Situationen ist die 'Balance' zwischen eigenen Bedürfnissen und Erwartungen anderer vorstellbar. In den meisten Realsituationen aber ist die Bedürfnisbefriedigung des einen durch die faktische Macht des anderen bereits stark eingeschränkt, und die deutliche Wahrnehmung der Interessen des anderen erzeugt häufig ein Gefühl von Ohnmacht. Autonomes Handeln ist also schon durch die Merkmale der Situation behindert, die Qualifikationen zur Durchsetzung berechtigter Autonomieansprüche müssen in solchen Fällen demnach eine Veränderung der Merkmale der Situation anzielen.

Da die Veränderung von Machtstrukturen zumeist nicht individuell gelingt, ist „solidarisches Verhalten“ - also das Bewußtsein der gleichen Lage und die Organisation gemeinsamer Handlungen - eine notwendige Erweiterung des Autonomiekonzepts.

Aus: *Arbeitsgruppe Vorschulerziehung. Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten. München 1973.*

Kommentar: Obwohl diese Zielsetzungen schon vor drei Jahrzehnten formuliert wurden, sind sie auch heute noch als gültig oder zumindest als eine wichtige Diskussionsgrundlage zu betrachten. Aus dem historischen Abstand erkennen wir heute allerdings, dass diese Ziele für Kinder *im Vorschulalter*, wie eingangs bereits angedeutet, im eigentlichen Sinne gar nicht erfüllbar sind. Die Zielsetzungen sind so anspruchsvoll, dass sie im Grunde ein ganzes Leben lang Gültigkeit haben und immer nur annäherungsweise erreichbar sind. Es fällt auch auf, dass alle sechs Ziele auf das einzelne Kind gerichtet sind, ohne dass das Verhältnis des einzelnen Kindes zur Gruppe, zur Gemeinschaft aller anderen Kinder eine Rolle spielt, auch mit der Zielsetzung „Empathie“ wird die Gruppe bzw. die Gemeinschaft nicht eigentlich angesprochen. So möchte ich eine wichtige Ergänzung vornehmen. Als wesentliches - in unserer Aufstellung an siebter Stelle stehendes Ziel - sollte *Solidarität* mit anderen Kindern geübt werden. Das ist das Einstehen für andere, wenn es um die Durchsetzung von Fairness und Gerechtigkeit geht, bedeutet aber auch die Übernahme von Pflichten für die Gesamtheit der Gruppe, wenn diese Pflichten gerecht verteilt sind.

Dieses Ziel *Solidarität* hat einen etwas anderen Akzent als die früher häufig genannte „Erziehung zur Gemeinschaft“, die immer in Gefahr ist, dass Minderheitenrechte, berechnete Interessenlagen einzelner Kinder gegenüber der Mehrheit, unter den Tisch fallen. Das soziale Lernziel *Solidarität* vermeidet diese Gefahr.

2.4. Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten

Literatur

- Arbeitskreis Vorschulerziehung der PH Schwäbisch-Gmünd: Schlüsselbegriffe in der Vorschulerziehung. Bd. 1. Freiburg 1973; Bd. 2. Freiburg 1975; Bd. 3. Freiburg 1976.
- Bambach, H., Der Stackner, R.: Der Situationsansatz als didaktisches Prinzip: Die Entwicklung didaktischer Einheiten. in: J. Zimmer (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Bd. 1. München 1973.
- Baumann, R./K. Diener/H. Retter: Auswirkungen vorschulischer Förderung auf das erste Schuljahr. Materialien und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleituntersuchungen zum Vorschulprojekt Schwäbisch Gmünd. Bad Heilbrunn 1977.
- Bruner, J. S.: Der Prozeß der Erziehung. Berlin 1970.
- Deißler, H. H.: Verschulter Kindergarten? Freiburg 1973.
- Deißler, H. H.: Der Kindergarten. Die erzieherische Gestaltung. Freiburg 1974.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission 48/1. Die Eingangsstufe des Primarbereichs. Bd. 1. Stuttgart 1975.
- Fröbel, F.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von H. Heiland. 3. Bd.. Düsseldorf 1974.
- Hemmer, K.P./J. Zimmer: Der Bezug zu Lebenssituationen in der didaktischen Diskussion In: K. Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. 2. München 1975, S. 188-201.
- Hoffmann, E.: Der Anspruch des Kleinkindes auf Bildung. In: H.-R. Lückert (Hrsg.): Begabungs- und Bildungsförderung im Vorschulalter. Darmstadt 1974.
- Hoof, D.: Handbuch der Spieltheorie Fröbels. Braunschweig 1977.
- Liegle, W./I. Neumann-Portner: Curricula und Curriculum-Projekte im Elementarbereich. In: K. Frey (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Bd. III. München 1975.
- Lückert, H.-R.: Probleme der Vorschuldidaktik. In: E. Schmalohr/K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.): Bildungsförderung im Vorschulalter. Bd. I. Oberursel 1972.
- Liickert, H.-R.: Didaktik der Vorschulerziehung. In: Arbeitskreis Grundschule (Hrsg.): Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt 1970.
- Montessori, M.: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.
- Montessori, M.: Das Kind. In: W. Böhm (Hrsg.): Maria Montessori. Texte und Diskussion. Bad Heilbrunn 1971.

Montessori, M.: Die Entdeckung des Kindes. 3. Aufl. Freiburg 1972.

Retter, H.: Was kann die Schule vom Kindergarten lernen? in: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 85 (1977), 267-278.

Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Weinheim 1996.

Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967.

Steiner, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft. Stuttgart 1948.

Steiner, R.: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Stuttgart 1957.

2.4.1 Curriculumentwicklung im Elementarbereich – die gescheiterte Reform

Wenn man von der „überkommenen“ Kindergartenpädagogik spricht, dann wird meist übersehen, dass die Tradition dieser Pädagogik ganz verschiedene Richtungen repräsentiert. Obwohl in Deutschland die Tradition des Fröbelschen Kindergartens in einer der heutigen Zeit entsprechend veränderten Form vorherrscht, sei daran erinnert, dass neben den Grundsätzen von Friedrich Fröbel (1782-1852) auch Rudolf Steiner (1861-1925) und Maria Montessori (1870-1952) wichtige Beiträge zur vorschulischen Erziehung leisteten.

Doch seit der Veröffentlichung des „Strukturplans für das Bildungswesen“ im Jahr 1970 war der Kindergarten Reformversuchen ausgesetzt wie in den 120 Jahren seines Bestehens niemals zuvor. Erstmals wird die pädagogische Arbeit des Kindergartens zu einem von mehreren Schwerpunkten der Bildungsreform, die allerdings in der Hauptsache die Schule betraf. Die folgenden drei Veränderungen wollte die Bildungsreform der siebziger Jahre für den Kindergarten durchsetzen:

1. Es wurden neue Begriffe geprägt, die zumindest im schulischen Bereich heute noch geläufig sind, sich aber für die vorschulische Erziehung nicht in gleichem Maße durchsetzten:

Elementarbereich	für die Einrichtungen der vorschulischen Erziehung (= Kindergarten);
Primarbereich	für die Grundschule;
Sekundarbereich	für das System der höheren (weiterführenden) Bildungseinrichtungen.

2. Der Elementarbereich sollte nur die Drei- und Vierjährigen, der Kindergarten also auf zwei Altersstufen verkürzt werden. Die Fünfjährigen aber – das kam einer pädagogischen Revolution gleich – sollten nach den Vorstellungen des „Strukturplanes“ einer neu zu entwickelten *Schuleingangsstufe* zugeordnet werden. Der Strukturplan sah die Einschulung der Fünfjährigen vor – zu einem Zeitpunkt, als Bildungsplaner glaubten, die Fünfjährigen könnten in der Schule besser gefördert werden, z.B. auch schon durch anspruchsvolleren Unterricht. Diese Reformempfehlung hatte aber – wie andere Vorschläge des Strukturplans – nach wenigen Jahren der Erprobung des neuen Konzeptes keine Aussicht, von den politisch und pädagogisch Verantwortlichen akzeptiert zu werden. Es ist dabei geblieben, dass die Schulpflicht nicht mit fünf Jahren, sondern mit Vollendung des sechsten Lebensjahres einsetzt. Ein Bruchstück der Reform des Übergangs zwischen Kindergarten und Schule sind in Niedersachsen allerdings die noch ca. 200 existierenden *Vorklassen* an Grundschulen, in die Fünfjährige auf Elternwunsch eingeschult werden können.

3. Die Reform der Elementarerziehung war in den siebziger Jahren verbunden mit dem Versuch, *neue Konzeptionen* für Lernangebote und Fördermöglichkeiten zu entwickeln. Man sprach von der Entwicklung neuer *Curricula*. Curriculum war ein neues Wort, das vor allem in der Diskussion um neue schulische Lerninhalte eine Rolle spielte und von dort in die vorschulische Erziehung eindrang. Curriculum meinte im Gegensatz zu dem traditionellen Begriff „Lehrplan“ ein Konzept des Lehrens und Lernens, das neben Inhalten auch Lernziele und Möglichkeiten der Überprüfung des Lernerfolges (Evaluation) enthielt. Robinson (1967) führte den Curriculum-Begriff in Abhebung von der traditionellen Didaktik als ein umfassendes System der Planung und Vermittlung von Qualifikationen ein; der Erwerb bestimmter Qualifikationen soll den heranwachsenden Menschen befähigen, künftige Lebenssituationen zu bewältigen. Das Neue an Robinsons didaktischem Rahmenkonzept besteht einerseits in der Zuordnung von Bildungsinhalten zu kontrollierbaren Lernzielen, zum anderen in der Frage nach der Legitimation von Qualifikationen und den ihnen zugeordneten Lerninhalten. Die Entwicklung neuer Curricula für den Elementarbereich macht den Einfluß des sog. *wissenschaftsorientierten* Lernens deutlich.

Die Versuche eines curricularen Neuansatzes in der Elementarerziehung waren keineswegs Ausdruck eines einheitlichen Reformwillens, sondern beinhalteten sehr unterschiedliche Zielvorstellungen. Dennoch gibt es nach meiner Auffassung ein Kriterium, das die tradierte Kindergartenpädagogik von den Reformversuchen der siebziger Jahre grundsätzlich unterschied: Fröbel, Steiner und Montessori entwickelten eine *Pädagogik*, aus der heraus die Kleinkinderziehung ihre nähere Bestimmung erfuhr. Demgegenüber handelte es sich bei dem Versuch, neue Curricula zu entwickeln, um *didaktische* Ansätze.

Didaktik hat allgemein mit dem Lehren und Lernen bzw. mit der Vermittlung von Bildungsinhalten zu tun. In der Schule geschieht dies durch Unterricht, im Kindergarten durch Bereitstellung von Spiel- und Lernangeboten, die unter Leitung der Erzieherin an die Kinder vermittelt werden. Didaktische Konzepte können bestimmte pädagogische Leitvorstellungen implizieren, müssen dies aber nicht von vornherein. Institutionalisierte Erziehung läßt sich generell danach unterscheiden, ob das zugrunde liegende Konzept mehr pädagogischen oder mehr didaktischen Charakter hat.

Pädagogische Konzepte sind eingelagert in ein umfassendes Menschen- und Weltbild, eine „Philosophie vom Kind- und Menschsein“, deren integrierter Bestandteil eine bestimmte erzieherische Leitvorstellung ist. Dieses Bild vom Kind bzw. von der Erziehung hat ganzheitlichen Charakter (d.h. ist nicht auf irgendeinen Teilaspekt beschränkt) und wurzelt letztlich in wertgebundenen Grundüberzeugungen, die nicht weiter hinterfragbar sind. Aus dem ganzheitlichen Charakter des erzieherischen Leitbildes resultiert eine ganzheitliche Vorstellung über die institutionelle Gestaltung der Erziehung von den ersten Lebensjahren bis zum Erwachsenenalter. Erziehung bedeutet aus dieser Sicht, dem Kind zur Selbstentfaltung seiner Persönlichkeit zu verhelfen; „Lehren und Lernen“ ergibt sich im pädagogischen Konzept nicht als Ergebnis eines Vermittlungsprozesses didaktisch relevanter Inhalte, sondern als Konsequenz eigener Selbsttätigkeit und des Miteinanderlebens in einer Gemeinschaft.

Erziehungsleitbilder gründen in letzten, als gültig erachteten Wertvorstellungen und ethischen Normen, zu denen sich der Erzieher mit seiner ganzen Person bekennt. Während das allgemeine Erziehungs- und Bildungswesen dazu tendiert, die verschiedenen pädagogischen Richtungen miteinander zu verschmelzen, bleiben die Anhänger eines bestimmten Erziehungskonzeptes der Ideenwelt ihres Begründers oder einer bestimmten Grundsatzaussage verpflichtet.

Fröbels, Steiners und Montessoris Vorstellungen über Kleinkinderziehung sind in diesem Sinne als *pädagogisch* motiviert zu begreifen. Selbstverständlich enthält ihre Pädagogik auch didaktische Elemente, jedoch ist diese Didaktik direkter Bestandteil ihres erzieherischen Konzeptes.

Wenden wir uns nun den heutigen *didaktischen* Konzepten der Vorschulerziehung zu. Sie werden „Curricula“ genannt. Die modernen didaktischen Konzepte haben im Elementarbereich unter dem Einfluß von Lernforschung und Curriculum-Theorie eine Gestalt angenommen, die sie von pädagogischen Konzepten klar unterscheidet. Ein übergeordnetes Menschenbild fehlt, statt dessen wird die Legitimationsfrage erörtert; das Legitimationsproblem findet meist darin seine Lösung, dass die konkreten Lernziele verankert werden in allgemeinen Zielformeln, die „Autonomie“, „Ernanzipation“, „Sozialkompetenz“, „Kommunikationsfähigkeit“, „Mündigkeit“ u.a.m. An die Stelle eines ganzheitlichen Verständnisses von Erziehung tritt die Aufgabe, Lernziele zu realisieren. Die Gedankenwelt des Irrationalen und Spekultativen, die in den Erziehungsleitbildern der überkommenen Pädagogik eine bedeutsame Rolle spielt, verfällt der wissenschaftlich-rationalen Kritik und bleibt außerhalb der Betrachtung. An die Stelle einer „Philosophie des Kindseins“ tritt die empirische Sozialwissenschaft, sei es unter dem Vorzeichen eines pragmatisch-technologischen Erziehungsverständnisses, sei es mit dem Anspruch „kritisch-emanzipatorischer“ Aufklärung.

Wurde früher die Erzieherpersönlichkeit durch anthropologische Sinnkriterien („Mitmenschlichkeit“, „Liebe“, „Achtung vor der Würde des Kindes“) im Sinne des Erziehungsleitbildes näher zu bestimmen versucht, so steht heute unter dem Aspekt der Professionalisierung der Erziehungstätigkeit die Berufsrolle im Vordergrund: Der Erzieher (die Erzieherin) wird zum Fachmann (zur Fachfrau) für vorschulisches Lernen. Die geforderte Identifikation mit dem von ihm vertretenen Konzept

bezieht sich primär auf seine Erzieherrolle, nicht unbedingt auf seine Person schlechthin. Die persönliche Bindung an didaktische Konzepte ist geringer als an ein bestimmtes pädagogisches Konzept: Ein Waldorf- oder Montessori-Pädagoge wird ausschließlich „sein“ pädagogisches Konzept im Kindergarten durchführen. Ein Erzieher, der dagegen ein bestimmtes Vorschulcurriculum erprobt, kann an dessen Stelle ein anderes setzen.

Curricula unterliegen in starkem Maße der Vermarktung durch Verlage und Lehrmittelfirmen - auch dort, wo sie mit dem Anspruch von „Emanzipation“ auftreten. Man kann „Programme“ oder „didaktische Einheiten“ käuflich erwerben und mit entsprechender Schulung das Curriculum durchführen.

In den siebziger Jahren wurden Curriculum-Ansätze in der Vorschulerziehung vier verschiedenen Richtungen zuzuordnen (Deutscher Bildungsrat 1975, 58 f.). Ein Curriculum kann seinen Schwerpunkt haben

- in der Verbesserung einzelner psychischer *Funktionen* oder bestimmter Fertigkeiten;
- in der Einführung in bestimmte *wissenschaftliche Disziplinen* oder unterrichtliche Bereiche;
- im Problematisieren bestimmter *Situationen* der vom Kind erlebten sozialen Wirklichkeit;
- in der Orientierung an allgemeinen Aufgaben *der Sozialisation*, wie sie von der Sozialisationsforschung deutlich gemacht wurden.

Dementsprechend wurde vom funktionsorientierten, vom wissenschafts- oder disziplinentorientierten, vom situationsorientierten und vom sozialisationsorientierten Ansatz gesprochen. Da der letztere mehr einen theoretischen Beitrag von Sozialisationsforschern darstellt, der vom situationsorientierten Curriculum weitgehend übernommen wurde, verbleiben drei zu diskutierende didaktische Ansätze, denen Fröbels Kindergarten, die Montessori-Erziehung und der Kindergarten der Waldorfpädagogik im Sinne Rudolf Steiners als pädagogische Konzepte gegenübergestellt werden.

Der funktionsorientierte Ansatz: Der Begriff ‚funktionsorientierter Ansatz‘ ist ein Sammelbegriff für all jene Versuche, durch Trainingsprogramme und Übungsmaterialien eine Verbesserung des kindlichen Leistungs- und Entwicklungsstandes in den verschiedenen Persönlichkeitsbereichen zu erreichen, wie sie nach 1966 in der Bundesrepublik in größerem Umfang einsetzten.

Im Zentrum der Diskussion stand damals die Frage, ob Kinder im vorschulischen Alter nicht eine sehr viel größere Lernfähigkeit besitzen, als man bisher annahm. Wissenschaftler, insbesondere Psychologen, hatten diese Diskussion ausgelöst, wie überhaupt erstmals in der Geschichte der institutionellen Erziehung die Theorien und Ergebnisse der empirischen Sozialwissenschaften auf breiter Grundlage herangezogen wurden, um die Forderung nach pädagogischen Reformmaßnahmen sowie die mit ihnen verbundenen bildungspolitischen Entscheidungen zu legitimieren. Gefordert wurde eine neu zu konzipierende „Vorschuldidaktik“, die den Erzieher befähigen soll, durch gezielte Anreizprogramme die kognitiven Fähigkeiten des Kindes zu fördern, um es besser auf die Schule vorzubereiten.

Sowohl neuere Untersuchungen zum Schulreifeproblem als auch Erkenntnisse aus der Begabungs- und Sozialisationsforschung schienen die These von der Bedeutsamkeit frühen Lernens zu untermauern und von daher die Erfolgsaussichten einer planmäßigen (wenn auch in spielerischer Form eingekleideten) Lernförderung im Kindergarten zu rechtfertigen. Eine Fülle von Materialien zur Differenzierung der Wahrnehmung, zum Training der Denkfähigkeit und zur Sprachförderung wurde im Zuge der neuen Vorschuldiskussion entwickelt und fand Eingang in vorschulischen Institutionen. Wenn Lückert (1970) von einer beträchtlichen Steigerung der Erziehung „durch planmäßige Unterweisungen und Übungen“ ausging, wenn er in die freie Spieltätigkeit „kurzfristig systematisch aufgebaute Lehr- und Lernepisoden“ einlagern und den Kindergarten stärker „auf die Schule hin“ beziehen wollte, dann spiegelt dies einen Begabungsoptimismus wider, der der Reform des Elementarbereichs zwar kräftige Impulse gab, in der pädagogischen Praxis der Vorschulerziehung aber auch zu Schwierigkeiten führte. „Intellektualisierung“, „Verschulung“, „Manipulation“ des Kindes waren die Hauptpunkte der Kritik, die gegenüber dem funktionsorientierten und dem wissen-

schaftsorientierten Ansatz insbesondere von Vertretern einer „emanzipatorischen Erziehung“ erhoben wurde.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass diese Kritik zum Teil gegenstandslos gewesen wäre, wenn nicht überhöhte Erfolgserwartungen, vielfach ungeeignete Trainingsprogramme und rigorose Vermittlungsmethoden die Praxis des funktionsorientierten Ansatzes in Misskredit gebracht hätten. Die weitgehende Erfolglosigkeit von Trainingsprogrammen zur kompensatorischen Erziehung kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass allgemeine pädagogische Zielsetzungen wie Selbstständigkeit, Selbstvertrauen und Soziabilität, die man glaubte durch Verbesserung psychischer Funktionen erreichen zu können, schon immer eine Voraussetzung zur Bewältigung derartiger Programme darstellen; ihr Erwerb ist offenbar eher an eine pädagogische Konzeption als an das Einüben von Fertigkeiten gebunden.

Trotz berechtigter Kritik an manchen Auswüchsen im Lernspiel-Angebot soll bedacht werden, dass keineswegs alles, was im Bereich der Spiel- und Lehrmittel für die Vorschulerziehung in den letzten Jahren entwickelt und erweitert wurde, für eine pädagogische Förderung untauglich ist: Steck-, Knüpf- und Legematerialien, Puzzle, Memory, Lottospiele in den verschiedenen Kombinationen ebenso wie einfache strategische Spiele (die bereits von Fünfjährigen mit verblüffendem Erfolg gespielt werden) können hervorragende Spielmittel sein und tragen dann sicherlich auch zur Verbesserung kognitiver Leistungen oder zur Festigung sozialer Beziehungen bei - wenn sie den Kindern im Rahmen eines pädagogischen Konzeptes frei zur Verfügung stehen.

Der wissenschaftsorientierte (disziplinorientierte) Ansatz: Die Wissenschaftsbezogenheit des Lernens wurde als Folge der Curriculumreform als ein für alle Schulstufen gültiges Unterrichtsprinzip eingeführt, sie wurde auch für den Elementarbereich gefordert (Deutscher Bildungsrat 1970, 48). Wissenschaftsbezogenheit bedeutet, dass die zu vermittelnden Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und unter Berücksichtigung des jeweiligen kindlichen Entwicklungsstandes vermittelt werden. Wesentliche Anstöße für das wissenschaftsbestimmte Lernen gab der amerikanische Psychologe Jerome S. Bruner (1970), der die These vertrat, dass dem Kind auf jeder Altersstufe wissenschaftsbezogene Inhalte erfolgreich gelehrt werden können und jedes Curriculum von wissenschaftlichen Grundbegriffen und Erkenntnissen auszugehen habe. Die Tendenz, Unterrichtsinhalte der Schule in vorschulische Curricula vorzuverlegen, ist durch das Prinzip der Wissenschaftsorientiertheit und die These von der intellektuellen Vernachlässigung des Kleinkindes stark begünstigt worden. Das von Lückert entwickelte Programm einer „basalen Begabungs- und Bildungsförderung“ enthielt die Bereiche Sprachbildung, Grundwissen, Elementarlogik, Mathematik und Fremdsprachen. Es wurde nur in Teilbereichen ausgearbeitet und ist heute – wie die meisten ähnlichen Programme zur Funktionsschulung aus dieser Zeit – weitgehend vergessen.

Repräsentierten die ersten wissenschaftsorientierten Konzepte überwiegend „geschlossene“ Curricula, so ist die heutige Forderung nach „Offenheit“ und Flexibilität didaktischer Einheiten als Folge der Kritik an der „Verschulung“ der Kinder zu sehen. Ein umfangreiches Curriculumprojekt wurde unter wissenschaftsorientiertem Ansatz vom Arbeitskreis Vorschulerziehung der PH Schwäbisch Gmünd (1973, 1975, 1976; Baumann/Diener/Retter 1977) durchgeführt. Ziel des Projektes war die Entwicklung eines Curriculums für Fünf- und Sechsjährige, das auf der Grundlage von fachübergreifenden Schlüsselbegriffen einen gleitenden Übergang zwischen den Lernbereichen des Kindergartens und denen des ersten Schuljahres leistet. Im Rahmen dieses Projektes wurden die Begriffe *Vergleichen - Zuordnung - Relation - Abbildung - Kausalität - Verwandlung - Wiederholung* als Schlüsselbegriffe definiert. Ausschlaggebend für die Auswahl dieser Begriffe war ihre Relevanz für die beteiligten Lernbereiche *Sprache, Mathematik, Kunst, Musik, Natur und Sachwelt, technische Elementarerziehung und Sport*.

Dem Curriculum-Projekt lag die These zugrunde, dass didaktische Einheiten aus verschiedenen Lernbereichen, die unter demselben Schlüsselbegriff stehen, fachübergreifende Beziehungen zwischen diesen Lernbereichen deutlich machen. Dieser didaktische Ansatz wurde in der Erprobungs-

phase des Curriculums im Kindergarten mit Fünfjährigen in ein „pädagogisches Rahmenkonzept“ eingelagert, das Prinzipien der überkommenen Kindergartenpädagogik (Freispielsituation, Selbstbestimmung von Aktivitäten) zum Ausgangspunkt für strukturiertere didaktische Einheiten nahm. Insgesamt 193 Einheiten für Fünfjährige wurden entwickelt.

Es zeigte sich, dass sowohl die Realisierung des Curriculums mit Fünfjährigen als auch die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Erziehern im Kindergarten der institutionellen Vorschul-erziehung neue Möglichkeiten erschließt, dass jedoch die Übertragung der freien Spiel- und Lernatmosphäre auf das erste Schuljahr noch mit Schwierigkeiten verbunden ist. In der Tat stellt sich heute weniger das Problem, wie der Kindergarten sich durch Wissenschaftsorientiertheit und andere Unterrichtsprinzipien an der Schule orientieren soll; wichtig ist vielmehr die Frage, was die Grundschule von der Pädagogik des Kindergartens lernen kann, um ihrer Erziehungsaufgabe gerecht zu werden (vgl. Deißler 1973, Retter 1977).

Der situationsorientierte Ansatz: Wenn Curricula allgemein dazu beitragen sollen, dem Menschen die Bewältigung von Lebenssituationen zu ermöglichen, geht der situationsorientierte Ansatz davon aus, dass künftige Lebenssituationen immer nur in engem Zusammenhang mit der bisherigen Biographie des einzelnen Kindes und seiner aktuellen sozialen Situation, das heißt seinen Problemen, Bedürfnissen, Handlungsmöglichkeiten gesehen werden müssen. Das situationsorientierte Curriculum will durch Rückgriff auf die jeweilige aktuelle Lebenssituation der Kinder ihre „Ich-Autonomie“, „Kompetenz“ und „Solidarität“ stärken. Damit steht der situationsorientierte Ansatz in kritischer Distanz zum funktionsorientierten und wissenschaftsorientierten Curriculum, deren Lernziele von psychischen Funktionen bzw. Lernbereichen (Fächern) deduziert wurden, ohne die Kinder selbst zum Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen zu machen.

Das situationsorientierte Curriculum „Soziales Lernen“, das im Deutschen Jugendinstitut München unter Leitung von Jürgen Zimmer entwickelt wurde, ist eine Sammlung didaktischer Einheiten, die wichtige Lebenssituationen der Kinder thematisiert und eine Reihe von didaktischen Vorschlägen, Materialien und Hinweisen zur Durchführung der Einheiten anbietet (Bambach/Gerstacker 1973, 192f.). Das gesamte Curriculum, das in Modellversuchen mit altersgemischten Gruppen von Drei- bis Fünfjährigen erprobt wurde, enthält 28 didaktische Einheiten mit etwa 2 700 Textseiten, 28 Tonkassetten, zahlreichen Foto- und Bildkarten, Postern sowie zusätzlichen Filmen (veröffentlicht im Kösel-Verlag, München). Heute ist dieses Material nur noch von historischem Wert, in dieser Hinsicht aber sehr instruktiv. Wenn man eine Einheit Erzieherinnen oder Studierenden vorstellt, können sie gar nicht glauben, was vor 30 Jahren Erwachsene Kindern alles zugemutet haben.

Als wesentliche Elemente einer didaktischen Einheit sind anzusehen (Liegler/ Neumann-Porttner 1975, 289):

- „Situative Anlässe“ (ein Ereignis, eine Idee, ein Problem), die von außen in die Kindergruppe hineingetragen werden oder innerhalb der Gruppe selbst entstehen.
- Sie lösen „Diskurse“ zwischen Kindern und Erziehern aus, etwa über die Möglichkeiten der spielerischen Umsetzung und „Bearbeitung“ eines Problems.
- Aus dem Diskurs kann sich ein „Projekt“ entwickeln, eine Abfolge von Schritten, die der Bearbeitung des jeweiligen Problems dienen.
- Kommt es während des Projektes zu Kompetenzmängeln, können die Kinder in einem Kurs, einer sog. „didaktischen Schleife“, sich jene Wissensbestände und Fertigkeiten aneignen, die zur Bewältigung des betreffenden Problems notwendig sind.

Ich stelle dies deshalb so ausführlich dar, weil der situationsorientierte Ansatz der einzige der vor dreißig Jahren entwickelten Ansätze ist, der auch noch praktiziert wird, wenn auch das ursprüngliche Material, das aus dem Erstprojekt des Deutschen Jugendinstituts hervorging, keine Rolle mehr spielt. Der situationsorientierte Ansatz nimmt die Mitbeteiligung aller Betroffenen (Kinder, Erzieher, Eltern) an curricularen Entscheidungen wirklich ernst. Während funktionsorientierte Trainingsprogramme und wissenschaftsorientierte Curricula pädagogische Prinzipien entweder als

Kompensation von auftretenden Lernzwängen oder als eingelagerte Rahmenbedingungen benötigen, haben wir es im situationsorientierten Ansatz mit einer Verschränkung pädagogischer und didaktischer Aspekte zu tun: Die Vorstellung, „durch den Bezug zu Lebenssituationen Außenkriterien der Legitimierung und Bestimmung von Qualifikationen zu gewinnen“, ist zweifellos didaktischen Ursprungs. Sie wird überlagert durch die - pädagogisch motivierte - Forderung, „die Erschließung von Situationen unter weitgehenden Beteiligung der in ihnen Handelnden“ zu realisieren (Hemmer/Zimmer 1975, S. 195).

2.4.2 Der Kindergarten in der Tradition Fröbels

Friedrich Fröbels pädagogisches Grundanliegen war die Erneuerung der schwindenden Erziehungskraft der Familie: „Wie können die Familien Stätten wahrer Kindererziehung werden?“ Durch den Kindergarten, antwortete Fröbel. Der Kindergarten soll eine pädagogische Bildungs- und Begegnungsstätte für Erwachsene (insbesondere Mütter, Erzieher) und Kinder sein. „Laßt uns unseren Kindern leben!“ ist der Wahlspruch, unter dem diese Begegnung stattfindet, wobei das Spiel zum umfassenden Medium wird, in dem sich dieses „Miteinanderleben“ von Erwachsenen und Kindern vollzieht.

Der pädagogischen Konzeption Fröbels stand die didaktische Konzeption der zeitüblichen Bewahranstalten gegenüber mit dem Ziel, den Kindern eine Bleibe zu bieten und sie durch schulmäßige Übungen in den Kulturtechniken und durch Unterweisung in anderen „nützlichen Tätigkeiten“ auf die Schule vorzubereiten.

Der philosophische Geist, aus dem Fröbel heraus den Kindergarten und das Ganze der entwickelnd erziehenden Spielgaben gründete, mag heute als Basis für die Erneuerung des Kindergartens einer neuen Interpretation bedürfen. Dies um so mehr, als Fröbels „Didaktik“ der Spielgaben und Beschäftigungsmittel von seinen Schülern aus dem umfassenden pädagogischen Konzept herausgelöst wurde und als starr angewandtes System manueller Betätigungen weite Verbreitung fand.

In Fröbels Pädagogik sind „allseitige Lebenspflege“ und das Streben nach „allseitiger Lebenseingung“ die tragenden Grundbegriffe. Beide Begriffe gewinnen einen modernen, von seiner ursprünglichen Bedeutung keineswegs völlig losgelösten Sinn, wenn man das Kind als ein vollwertiges geistiges Wesen betrachtet, dessen Entfaltung zu sich selbst im Erziehungsprozeß wesentlich durch freie Spieltätigkeit vollzogen wird: „Das Spiel recht erkannt und recht gepflegt einigt das keimende Kindesleben achtend und anerkennend mit dem reifen Erfahrungsleben der Erwachsenen und fördert so eines durch das andere, wie es beide ehrend, jedem seine Pflichten gibt, seine Rechte sichert“ (Fröbel 1974, 36). Fröbels Forderung nach allseitiger Bildung des Menschen kann im modernen Kindergarten mit einer Vielfalt von Rollen-, Handpuppen-, Bewegungs- und Bauspielen realisiert werden, ohne dass die „didaktische“ Absicht, dem Kind etwas beibringen zu wollen, dabei in den Vordergrund zu treten braucht.

Erika Hoffmann machte deutlich, wie sehr sich diese Art der „Spielpflege“ im Kindergarten Fröbelscher Tradition von der Diadaktik eines funktions-, wissenschafts- oder situationsbezogenen Curriculums unterscheidet:

Anstelle des methodischen Planes, den der Lehrer zur Vermittlung eines Lehrstoffes aufstellt, bestimmt vom Pensum, der Logik der Sache und der Psychologie des kindlichen Denkens, steht hier die Freiheit der Improvisation, bestimmt von der Weite der kindlichen Phantasie und von der Aufmerksamkeit des mitspielenden Erwachsenen, der dem kindlichen Einfall folgt, ihn vertieft, ihn aber auch dämpft und vor dem Abgleiten in das Toben abfängt. Die Führung im Spiel hat das Kind, wenn auch die Kindergärtnerin die Kinder in der Hand behalten muss. Es gibt viele Formen des gemeinsamen Spiels zwischen Kindern und Erwachsenen, sie müssen auch immer wieder neu und anders entstehen. Eine der besten Spielformen könnte man so beschreiben: der von außen Dazukommende könnte meinen, die Kindergärtnerin täte gar nichts. Aber nicht bei jedem Erwachsenen kommen die Kinder zu freiem und gelöstem Spiel. Da sein, mit allen Sinnen und ungeteiltem Herzen dabei sein und doch die Kinder nicht stören, das ist die Kunst der Spiel-

pflge. Die Kindergärtnerin beobachtet und wartet ab, bis ihr aktives Eingreifen gefordert ist, um die Einfälle der Kinder aufnehmen und zu gemeinsamem Spiel zusammenzuführen. Sie bietet Spielmöglichkeiten an durch bereitgestelltes Material, regt an durch Selbvertun, Singen, Erzählen, Bilder zeigen; sie pflegt die Neigungen des Kindes, kennt seine Hemmungen und hilft sie überwinden. (E. Hoffmann 1974, S. 119)

Wie dieses ganz am Modell der Familie orientierte Miteinanderleben und Miteinanderspielen sich ausweitet und im Umkreis des Spiels weitere Betätigungsfelder erschlossen werden (vom Kaufladenspiel über das Schreibmaschine schreiben und Telefonieren bis zu 'Tierpflege und Gartenhaltung machte Hoof (1977) in seiner Darstellung der Spielpädagogik Fröbels deutlich. Didaktische Intentionen, wie sie in den einzelnen Spielmitteln und Handlungsaktivitäten auftreten, bleiben dann eingebunden in den pädagogischen Kontext, wenn sie in ständiger Korrespondenz mit den Handlungsintentionen der Kindergruppe bleiben und sich diesen unterordnen.

Das Miteinanderleben in einer zur Selbsttätigkeit auffordernden „natürlichen“ Umgebung, in der Kinder sich glücklich fühlen -, dies stellt die gemeinsame Rahmenbedingung der pädagogischen Konzepte Fröbels, Montessoris und Steiners dar, wenn auch zwischen ihnen Unterschiede bestehen in der Definition dessen, was als „natürlich“ und „kindgemäß“ angesehen wird. „Pädagogisch gesehen ist Erziehung zur Selbstentfaltung gleichzeitig auch „Hilfe zur Glückserfahrung“ (Deißler 1974, 36). Fröbels Kindergarten wurde noch vor kurzem von Vertretern didaktischer Vorschulkonzeptionen als „Schonraumpädagogik“ abqualifiziert. Dass die Bereitstellung von freien Spielmöglichkeiten und Freiräumen des Handelns eine Grundbedingung personaler Entwicklung in der frühen Kindheit darstellt, ist eine Einsicht, die sich in der Bundesrepublik nach dem Abflauen der Vorschuleuphorie wieder langsam durchzusetzen beginnt. Es sei darauf hingewiesen, dass Fröbels Spielpädagogik auch in der Kindergartenerziehung der DDR eine hervorragende Bedeutung besaß (vgl. Thier-Schroeter 1977).

2.4.3 Der Waldorf-Kindergarten

Grundlage der Waldorf-Pädagogik ist die von Rudolf Steiner begründete Anthroposophie. Stärker als andere pädagogische Richtungen ist die anthroposophische Pädagogik an einem ganzheitlichen Menschenbild orientiert, das Individual- und Menschheitsentwicklung als einen in wohlunterscheidbare Phasen gegliederten Prozess begreift. Steiner sah die Individualentwicklung als einen im Sieben-Jahres-Rhythmus sich vollziehenden Stufungsprozeß, der den Menschen auf jeder Stufe in ein neues Leib-Seele-Geist-Wesen verwandelt. Für den Wechsel von der ersten zur zweiten großen Entwicklungsstufe wird der kindliche Zahnwechsel als entscheidendes Kriterium angesehen. Im ersten Lebensjahrsiebt steht nach anthroposophischer Auffassung die äußere körperliche Nachahmung, im zweiten Lebensjahrsiebt das innere, an der Werthaltung des Erziehers orientierte Nachahmen im Mittelpunkt kindlicher Tätigkeitsbedürfnisse. Im dritten „Lebensalter“ zwischen 14 und 21 Jahren wird die Urteilskraft, aber auch die soziale Hingabefähigkeit des jungen Menschen entwickelt.

Das Kind zeigt sich in den ersten sieben Lebensjahren nach Steiner in seiner ursprünglichen Geistigkeit als ein Wesen von höchster organischer und seelischer Plastizität, das bewusst und unbewusst alle von außen kommenden Eindrücke aufnimmt und einem ständigen Prozess leiblich-geistiger Formung ausgesetzt ist. Die Erkenntnis, dass alle Erfahrungen der frühen Kindheit einen Einfluss auf das spätere Schicksal des Menschen haben, erhält in der Anthroposophie deshalb besonderes Gewicht, weil Steiner die Plastizität des Menschen keineswegs auf den seelischen Bereich beschränkt; vielmehr erhalten nach seiner Anschauung in den ersten Lebensjahren vor allem die physischen Organe durch die „Eindrücke“ der Wahrnehmung eine entsprechende Form. Deshalb ist für die Waldorf-Pädagogik besonders wichtig, dem Kind in den ersten Lebensjahren wohlthuende, harmonische Sinneseindrücke zu vermitteln, z.B. sanfte Farben, gerundete Formen, wohlthuende Klänge, ansprechende rhythmische Bewegungsvollzüge. Dabei sollen dem Kind möglichst lebendige Eindrücke vermittelt werden, die die in ihm schlummernde Phantasie zur Entfaltung bringen.

Im Kindergarten geschieht dies durch Spiel, Lied, ausdrucksplastische Rhythmik (Eurythmie), aber auch durch den Gebrauch einfacher Werkzeuge zur Herstellung eines selbstgeschaffenen Werkproduktes. Jahreszeitliches Brauchtum, Fest und Feier spielen in der Waldorf-Pädagogik eine bedeutsame Rolle.

Eine reichhaltige Ausstattung mit käuflichem Spielzeug oder didaktischen Materialien wird man im Waldorf-Kindergarten vergeblich suchen. Von keiner pädagogischen Richtung wird der Kampf gegen das industriell hergestellte Spielzeug, sei es Puppe, Auto oder Baukasten, so intensiv geführt wie von der Waldorf-Pädagogik.

„Erhält das Kind die ‘schöne Puppe’, so hat das Gehirn nichts mehr zu tun. Es verkümmert und verdorrt, statt sich aufzuschließen ... Alle Spielzeuge, welche nur aus toten, mathematisierten Formen bestehen, wirken verödet und ertötend auf die Bildungskräfte des Kindes, dagegen wirkt in der richtigen Art alles, was die Vorstellung des Lebendigen erregt“ (Steiner 1948, 28 f.).

Eine Puppe aus einem Taschentuch oder einer Serviette geformt, indem aus zwei Zipfeln die Beine, aus zwei anderen Zipfeln die Arme und aus einem Knoten der Kopf hergestellt werden - dies ist für Waldorf-Pädagogen das Beispiel eines guten Spielzeugs. Natur-Späne werden zu Kasper-Figuren; aus einem durchbohrten Aststück, in das vier Nägel eingeschlagen wurden, wird eine „Strickliesel“ hergestellt. Die Bevorzugung natürlicher Materialien (knorrige Wurzeln, Rindenstücke, schöne Kieselsteine, Kastanien usw.) verdeutlicht, wie sehr die Waldorf-Pädagogik für das Kleinkindalter dem Umgang mit Gegenständen Raum gibt, die in ihrer Einfachheit und „natürlichen“ Schönheit ganz auf Entfaltung der schöpferischen Phantasie des Kindes abheben.

Nicht nur dem käuflichen Spielzeug, sondern überhaupt jeder Vorschuldidaktik, die die kognitive Entwicklung des Kindes fördern will, steht die Waldorf-Pädagogik ablehnend gegenüber. Selbst Fröbels Spielgaben und Beschäftigungen stoßen hier auf Kritik, da sie als „intellektualistisch“ angesehen werden. Nach Steiner (1957, 108) sollte man das Kind „in jenem sanften bildträumerischen Erleben, in dem es hereinwächst in das Leben, möglichst lange lassen, möglichst lange bei der Bildhaftigkeit, bei der Unintellektualität lassen“.

Die Grundtätigkeit des Kindes in den ersten Lebensjahren beruht nach Auffassung der Waldorf-Pädagogik auf Nachahmung. Deshalb ist die Erziehung im Kindergarten auf nachahmende Tätigkeit in Spiel, Bewegung, Erzählung, Lied usw. ausgerichtet, alles unter Berücksichtigung einer entsprechenden emotionalen Einstimmung des Kindes (z.B. Abdunklung des Zimmers, Erklingen einer Leier zu Beginn eines Märchenspiels). Vor allem wird der Vorbildwirkung des Erziehers eine übertragende Bedeutung beigemessen. Der liebevolle Umgang mit den Kindern, das Zeithaben für jedes einzelne Kind gehört mit zu den bleibenden Eindrücken des Besuchers eines Waldorf-Kindergartens.

Ob das anthroposophische Bild vom Wesen des Kindes und die davon abgeleiteten pädagogischen Grundsätze den Erfordernissen heutiger Erziehung gerecht werden ist eine Frage, deren Beantwortung weniger von der Bejahung- oder Ablehnung der anthroposophischen Lehre abhängt als von der daraus resultierenden pädagogischen Praxis. Und diese Praxis einer antiintellektualistischen, auf das Empfindungs- und Ausdrucksleben gerichteten Erziehung scheint heute immer mehr Eltern anzusprechen. Denn während „normale“ Kindergärten wegen fehlender Kinder mancherorts schon die Schließung drohte, verzeichnen Waldorf-Kindergärten mehrjährige Wartelisten, ohne dass die interessierten Eltern nun alle Anhänger der Anthroposophie wären - vielleicht ein Zeichen, dass heute „Pädagogik“ gegen über „Didaktik“ wieder mehr ins Blickfeld rückt.

2.4.4 Das Montessori-Kinderhaus

Nachdem die Montessori-Pädagogik in Deutschland über Jahrzehnte hinweg fast vergessen war, hat sie in den letzten Jahren eine derartige Wiederbelebung erfahren, dass man von einer „Montessori-Renaissance“ sprechen kann. Es scheint dies eine Entwicklung zu sein, die vergleichbar ist mit dem Schicksal der Fröbelschen Pädagogik im 19. Jahrhundert: Fanden damals nach einer Zeit der Kritik

die „nützlichen“ Kindergarten -Beschäftigungen dann rasch allgemein Anerkennung, so erinnerte man sich heute im Zeichen der frühkindlichen Begabungsdiskussion an die Verdienste der Montessori-Pädagogik. Fünfjährige, die schreiben, lesen und im Zahlenraum bis 100 rechnen, wurden vor allem Anfang der siebziger Jahre von den Befürwortern einer verstärkten kognitiven Förderung des Vorschulkindes als Leistung des Montessori-Kindergartens hervorgehoben. Heute stehen Montessorikindergärten stärker im pädagogischen Aufwind, weil das Förderkonzept der Montessoripädagogik als Einheit von sozialer, kognitiver und motivationaler Erziehung verstanden wird und dem Kind eine besonders produktive Selbsttätigkeit ermöglicht.

Montessoris Materialien zur Sinnesschulung fanden in vielen, von der Spielzeugindustrie neu produzierten „Lernspielen“ zur Funktionsschulung Abwandlung und Erweiterung. Da die „Übungen am Material“ einen Kernpunkt der Montessori-Erziehung darstellen, war früher das Interesse an Montessori-Erziehung jenem Mißverständnis ausgesetzt, das für Fröbels Kindergarten im 19. Jahrhundert eine Rolle spielte: die Verabsolutierung des *didaktischen Systems*, ohne dessen Voraussetzungen in den Besonderheiten eines umgreifenden *pädagogischen* Konzeptes zur Kenntnis nehmen zu wollen.

Der spekulative Gehalt der Montessori-Pädagogik, die theosophisch-religiösen Grundlagen der „kosmischen Erziehung“ ebenso wie die biologische Sicht des Kindes, ging in der Montessori -Diskussion früherer Jahrzehnte gegenüber der Hervorhebung von „Lernerfolgen“ oft verloren. Heute kann sie an Boden gewinnen, da die meditative und spirituelle Seite der Erziehung bei Montessori wiederentdeckt wird, wobei die Ausbildung des Kindes zu einer individuellen Persönlichkeit keineswegs aus dem Blick geraten ist.

Die didaktische Fehlinterpretation der Konzeption Montessoris liegt dann nahe, wenn man die italienische Ärztin nur als eine Urheberin einer Methode des Lernens betrachtet. Entscheidend für das *pädagogische* Verständnis Montessoris ist ihre organologische Betrachtungsweise der menschlichen Entwicklung:

Die Umgebung ist bei den Lebensvorgängen zweifellos als zweitrangiger Faktor zu bewerten: sie kann genau so gut verändern wie helfen oder zerstören, doch niemals erschaffen. Der Ursprung der Entwicklung liegt im Innern. Das Kind wächst nicht, weil es sich ernährt, weil es atmet, weil es unter klimatisch geeigneten Bedingungen lebt; es lebt, es wächst, weil sich das potentielle Leben in ihm entfaltet, in dem es sich akzentuiert, weil der fruchtbare Keim, aus dem sein Leben entsproß, sich weiterentwickelt, gemäß der durch Vererbung in ihm festgelegten biologischen Bestimmung. (Montessori 1972, 70).

Aus der Beobachtung der wahren kindlichen Bedürfnisse resultiert die Schaffung einer „heiteren Umgebung“, in der das Kind handeln und erstrebenswerte Ziele erreichen kann, „um es so auf den Weg der Ordnung und Vervollkommenheit seiner unbändigen Aktivität zu lenken“. Die „vorbereitete Umgebung“ ist die äußere Entsprechung zu jenem „inneren Bauplan der Seele“ des Kindes und den biologisch vorbestimmten „Richtlinien seiner Entwicklung“ (Montessori 1952, 56). Erziehung meint bei Montessori also keinesfalls den Versuch einer gezielten, direkten Einflussnahme auf das Kind. Vielmehr muß die Lehrerin „klar erkennen, dass sie keinen unmittelbaren Einfluß auf die Schüler nehmen darf, und zwar weder auf ihren Bildungsgang noch auf ihre innere Disziplin, und dass sie ihr Vertrauen allein auf die verborgenen Energien der Schüler zu setzen hat“ (Montessori 1971, 59).

Da die Kinder sich sowohl bei den Übungen mit dem „Material“ als auch bei den „Übungen des praktischen Lebens“ frei und selbständig bewegen, hat der Erwachsene lediglich einführende Hilfen zu geben und darauf zu achten, dass die Selbsttätigkeit der Kinder nicht durch äußere Störungen beeinträchtigt wird. Dass im Montessori-Kinderhaus die Situation des Alleinarbeitens am „Material“ gegenüber gemeinsamem Spiel Vorrang hat, dass allgemein freies Spiel, der Umgang mit Spielzeug, eher als hemmend für die „Normalisation“ des Kindes angesehen wird und deshalb kaum im Kinderhaus anzutreffen ist, ergibt sich aus den besonderen Voraussetzungen der Pädagogik Montessoris und braucht hier nicht weiter dargestellt zu werden.

Ähnlich wie bei Fröbel und Steiner erweist sich auch bei Montessori die pädagogische Qualität des Erziehungskonzeptes in der pädagogischen Praxis. Wer in einem Montessori-Kinderhaus hospitiert hat, kann sich der besonderen pädagogischen Atmosphäre, die es ausstrahlt, kaum entziehen: Die wohlthuende Ruhe, die trotz höchster Aktivität der Kinder vorhanden ist; das bei aller individuellen Tätigkeit gegenseitige Beachten und Aufeinanderrücksichtnehmen der Kinder; die kindgemäße Raum-Ausstattung, die gerade durch ihre Schlichtheit ästhetisch ansprechend wirkt - dies alles bezeugt den zutiefst pädagogischen Charakter der Montessori-Methode. Wer meint, die Sinnesübungen aus diesem pädagogischen Beziehungsgeflecht herauslösen zu können und mit einem gezielten Funktionstraining bereits die Montessoripädagogik nachvollzogen zu haben, begeht einen folgenschweren Irrtum - folgenschwer vor allem für die Kinder, die im Montessori-Kinderhaus die völlige, freie Wahl der Tätigkeit haben und an keine Zeitgrenze in der Ausübung einer bestimmten Tätigkeit gebunden sind.

Schluss: Unsere Darstellung soll nicht den Eindruck erwecken, dass pädagogische Ansätze im Elementarbereich grundsätzlich eine positive, didaktische Ansätze eher eine negative Bewertung verdienen. Vielmehr sollte gezeigt werden, welche Probleme sich aus der Verabsolutierung didaktischer Ansätze ohne eine pädagogische Grundlegung ergeben. Auch ist es keineswegs so, dass *kindzentrierte* pädagogische Konzepte in der traditionellen, auf die Vermittlung von Lehrstoff fixierte Pädagogik häufig zu finden sind. Hier kommen in erster Linie die klassischen Konzeptionen der Reformpädagogik in Betracht, zu denen die Montessoripädagogik zweifellos zählt. In dieser Tradition steht neben Montessori die Pädagogik der Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung, die Pädagogik von Jenaplan und Daltonplan, die Projektmethode von Dewey/Kilpatrick und die Freinet-Pädagogik. Wenn das moderne staatliche Schulwesen in der Bundesrepublik in den siebziger Jahren im Zeichen der Curriculum-Revision eine stark didaktifizierte Gestalt angenommen hatte, dann ist heute das Interesse an der „Öffnung der Schule“ und am „offenen Unterricht“ ein Zeichen für die Aktualität der Reformpädagogik (vgl. Retter 1996).

2.5 Zur Pädagogik des Spiels im Kindergarten

Literatur

- Bittner, G.: Psychoanalytische Aspekte des Spiels. In: Grupe/Gable/Göhner: Spiel-Spiele-Spielen. Schorndorf 1983, S. 122-130.
- Einsiedler, W.: Begriffs- und Beobachtungsprobleme bei der Erforschung des Kinderspiels. In: W. Einsiedler (Hrsg.): Aspekte des Kinderspiels. Weinheim 1985, S. 210-221.
- Retter, H.: Kooperatives Verhalten im Spiel. In: Spielmittel 1985, H. 2, S. 69-71.
- Retter, H. (Hrsg.): Kindheit und Kinderspiel in Ost und West. Bad Heilbrunn 1992.

2.5.1 Der vielschichtige Spielbegriff

Ein ausgewogenes Angebot an Spielmitteln hat zur Voraussetzung eine nähere Beschreibung der Tätigkeiten, die man als »Spielen« bezeichnet. Wie komplex der Spielbegriff ist, verdeutlichen drei Definitionen aus jüngster Zeit.

Erste Definition: „Unter Spiel soll eine Handlung (oder ein System von Handlungen) verstanden werden, die überwiegend von Phantasien, von imaginativen Zielen und Zwecken her motiviert sind bei intakter Realitätsprüfung. Das wichtigste dieser imaginativen Ziele ist es, sich selbst ' im Spiel in Szene zu setzen' “(Bittner 1983, S. 124).

Zweite Definition: „Spiel vollzieht sich in der Dialektik von Gegensätzen. Es ist ein Handlungssystem mit einem Ungleichgewicht interagierender Kräfte, die nach Ausgleich streben“ (Sutton-Smith 1978, S. 60 f.).

Dritte Definition: „Spiel ist eine Verhaltensweise oder Verhaltenssequenz, - die eher spontan als von außen initiiert ist, die intrinsisch motiviert ist und um ihrer selbst willen ausgeführt wird, die Vergnügen bereitet und von positiven Emotionen begleitet wird“ (Einsiedler 1985, S. 210).

Während die beiden erstgenannten Definitionen zwei verschiedene Aspekte der Struktur von Spielhandlungen hervorheben, nennt die dritte Definition die auslösenden und begleitenden Erlebnisdispositionen, die mit dem Spiel verbunden sind. Dabei muß bedacht werden, dass auch Unsicherheit und Risiko, unerfüllte Bedürfnisse und Ängste im Spiel thematisiert bzw. verarbeitet werden können.

Der amerikanische Spielforscher Brian Sutton-Smith hat ausführlich beschrieben, wie im ersten und vor allem im zweiten Lebensjahr Spielhandlungen sich aus jenem Umfeld von Tätigkeiten ausdifferenzieren beginnen, das bestimmend ist für die direkte Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Die Wurzel für Spielhandlungen liegt vor allem im *Erproben* der eigenen Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten, im *Erkunden* der Funktion von Alltagsgegenständen, im *Konstruieren* und Anordnen von Materialteilen, und - nicht zuletzt - im *Nachahmen* von Handlungen Erwachsener. Auf dieser Entwicklungsstufe kann Spielen noch kaum von Arbeit unterschieden werden.

Das Entstehen von Spielhandlungen im engeren Sinn hat nun zwei gleichsam parallel laufende Entwicklungszüge: Das eine Charakteristikum ist das imaginative Tun-als-ob, das vom bloßen Nachahmen sich ausdifferenziert in komplexere Systeme des Rollenspiels, wobei zunehmend auch das Einbeziehen von Materialien (Figuren, Puppen, Gegenstände) erfolgt.

Die andere Seite des Spielverhaltens entwickelt sich aus dem Interesse an *regelmäßigem Tun*, insbesondere wenn es eine überschaubare Zielperspektive hat und am Handlungsende ein Abfall der aufgebauten psychischen Spannung Erleichterung bringt, wobei meist das Bedürfnis nach Wiederholung dieses Spielhandelns besteht. Diese Handlungsstruktur differenziert sich mit steigendem Alter der Kinder aus in verschiedene Arten von (Regel-)Spielen, bei denen sowohl der Zufall als auch kognitive Leistungen und Geschicklichkeit den Spielausgang bestimmen können.

Neben Rollen- und Regelspiel ist eine weitere Gruppe von Spielen zu nennen, die man zwischen diesen beiden Spielformen ansiedeln kann: ich will sie objektbezogene Spiele nennen. Hier wird der Spielgegenstand nicht nur zum symbolhaften Mittel, ein Regel- oder Rollenspiel durchzuführen, sondern ist unmittelbar Objekt manipulativen Handelns. Naturmaterialien wie Sand, Wasser, Steine u.ä. sind an sich schon, also durch direkte Berührung und Ingebrauchnahme (Formen, Matschen usw.), Spielmaterialien, die Kindern wichtige Erfahrungen vermitteln. Formbare Stoffe (Knete, Lehm, Ton) und festgefügte Materialien (Bausteine, Hölzer) fordern nicht nur das Erkunden ihrer Funktionsmöglichkeiten, sondern ebenso den kindlichen Gestaltungswillen heraus.

Das Bauen hat seit jeher in der Fröbelschen Kindergartenpädagogik einen hohen Stellenwert; es gehört nach wie vor zu den grundlegenden Spieltätigkeiten des Kindes im Vorschulalter. Angesichts einer Vielzahl sich anbietender Systeme und Materialien (Holz naturfarben, farbig, Kunststoff u.a.m.) stellt sich für den Erzieher die Frage nach dem Auswahlkriterium bei der Neuanschaffung von Materialien.

Trotz des Siegeszuges der Kunststoffsysteme, die eine wichtige Bereicherung des Marktangebotes darstellen, plädiere ich dafür, als Grundausrüstung einfache Klötze aus geschliffenem naturfarbenem Hartholz zu wählen. Holzklötze - wie sie z.B. im Dusyma-Bauwagen und ähnlichen Materialsätzen angeboten werden - stellen das ideale Ausgangsmaterial zum Bauen dar, weil sie aufgrund ihrer ebenen Form und ihres Eigengewichtes durch bloßes Aufeinanderlegen dem Bauwerk Stabilität verleihen - im Gegensatz zu Kunststoffbausteinen, die erst durch Punkt-zu-Punkt-Verbindungen bzw. Zapfen-Nuten-Verschränkung Festigkeit in die Baukonstruktion bringen. Dabei sind die Gestaltungsfunktionen eingeschränkter, spezieller; das Zusammenfügen und Lösen der Elemente ist für jüngere Kinder nicht immer problemlos.

Holzbausteine sind allerdings auch hervorragend geeignet, andere Bausysteme und Gestaltungsspielzeug (Fahrzeuge, Figuren etc.) zu integrieren, während die meisten Kunststoff-Bausteine jeweils für sich abgeschlossene Systeme darstellen, die innerhalb desselben Systems zwar Erweiterungssets besitzen, eine Integration mit anderen Kunststoffbausystemen jedoch selten ermöglichen. Statt von vielen verschiedenartigen Baumaterialien nur jeweils einen kleinen Grundstock zu haben,

erscheint es günstiger, ein oder zwei Systeme in ausreichender Menge zu besitzen, da die Elemente rasch verbaut werden.

Eine letzte Gruppe von objektbezogenen Spielen kann man als „effektproduzierend“ bezeichnen. Sie stimulieren vor allem die Wahrnehmung, wie z.B. eine Kugelbahn, bei der das Kind die Kugel nach dem Hinunterrollen immer wieder auflegt, um den Abrollvorgang zu wiederholen. Gerade weil es dem Kind keine Leistungen abverlangt, sollte der Wert eines solchen effektproduzierenden Spielmittels in seiner aktional-ästhetischen Wirkung nicht unterschätzen. Kinder, die zunächst etwas kontaktarm oder gehemmt sind, wenden sich ihm gerne zu, weil sie sich als »erste Ursache« für die Hervorbringung eines kurzzeitig anregenden Vorganges erleben. Durch gemeinsames „Schauen“ ergeben sich auch Anknüpfungspunkte für soziale Interaktionen.

Medieneinfluß, kommerzielle Kinderkultur und Spiel: Die klassischen Spielmittel und Spielformen stehen für Kinder im Vorschulalter offenbar nicht mehr so stark im Mittelpunkt des Interesses wie diejenigen, die heute durch die Kommunikationstechnologien, durch Vermarktung von bestimmten Spielideen und durch Verbreitung in den Medien bedeutsam geworden sind. Auch nachdem *Barbie* mit einem Alter von immerhin über 40 Jahren fast schon der Großmuttergeneration angehört, bleibt sie ein wichtiger Sozialisationsfaktor für die heutige Generation junger Mädchen. Barbie ist das meistgekaufteste Spielzeug der Welt. Nur *Spielen* im eigentlichen Sinne kann man mit Barbie nicht. Sie ist dennoch wichtig als Identifikationsfigur und Statussymbol. Die seit November 1999 in Deutschland sich entwickelnde Pokémon-Begeisterung bezieht Vorschulkinder mit ein, geht doch das Interesse dafür auf ein Gameboy-Spiel zurück. Alle Spielformen, die dank der Mikrochipentwicklung über Displays und Monitore angeboten werden, faszinieren die Kinder, werden aber auch bald wieder langweilig, wenn nicht neue Abwechslung kommt. Gameboys und „Playstations“, Computerspiele und Internet erreichen heute bereits die Fünfjährigen. Sie bringen neue Spielformen und Spielphantasien hervor, die Kinder in den Kindergarten mitbringen.

Die Reaktion der Erzieherinnen auf dieses Umfeld der kommerziellen Kinderkultur ist ambivalent und keineswegs einheitlich. Die pädagogischen Strategien reichen von einer gewissen Toleranz und Akzeptanz der medialen Spielkultur bis zur Entwicklung von Alternativangeboten, gegebenenfalls auch zur Einschränkung des Mitbringens von bestimmten häuslichen medialen Spielmitteln. Die *kommerzielle* Spiel- und Medienkultur, unter deren Einfluss die Kinder sowieso stehen, nehmen Erzieherinnen heute oft zum Anlass, den Kindern *alternative* Angebote zu machen, um ihr Interessenspektrum zu erweitern.

2.5.2 Spiel von vier bis sechs Jahren

Im vierten bis sechsten Lebensjahr haben sich die Möglichkeiten zum Bewegungsspiel, zum Rollenspiel zum Bauen und schöpferischen Gestalten gegenüber den vorangegangenen Jahren wesentlich erweitert. Kinder können nun auch ihre Spielwünsche recht klar formulieren und sind in der Kindergarengruppe der Gleichaltrigen genötigt, die eigenen Interessen mit denen der anderen Kinder in Einklang zu bringen. Ein wesentliches Ziel der Sozialerziehung ist es, dass Kinder sich an gewisse Regeln halten und Konsequenzen für das Nichteinhalten der abgesprochenen Vereinbarung zu tragen lernen. Diese Aufgabe wird vom Erzieher mehr und mehr auch die zur Gemeinschaft sich entwickelnde Gruppe übertragen.

Eine besondere Stellung in diesem Erziehungsprozeß besitzen Spiele, in denen ein gewisses Wettbewerbsmoment vorherrscht, was bei didaktischen Spielen ebenso wie bei Gesellschafts- und Regelspielen der Fall sein kann. Eine Wettbewerbssituation ist immer gebunden an das Erbringen einer bestimmten Leistung, z.B. der Wahrnehmung, des Denkens oder der motorischen Reaktion. Von daher hängt die Fähigkeit des Kindes, derartige Spiele mitspielen zu können, auch mit der Entwicklung des Leistungsbewußtseins zusammen.

Der Prozeß des kindlichen Selbständigwerdens im Spiel zeigt in den ersten Lebensjahren typische Phasen bzw. Erscheinungsformen, die als Vorformen des Leistungsverhaltens gelten können. Im zweiten und dritten Lebensjahr sind das „Selbermachen-wollen“, das „Immer-wieder-machen-wollen“ und das spontane Nachahmen der Handlungen Älterer solche Erscheinungen.

Von Leistungsmotivationen i.e.S. kann man sprechen, wenn das Kind in der Lage ist, Erfolg und Mißerfolg seiner Handlungen als Ergebnis seiner eigenen Tüchtigkeit zu erleben. Die ersten Ansätze dazu zeigen sich im vierten Lebensjahr: Das Kind beginnt nun, seine eigenen Leistungen (z.B. seine Bauwerke oder seine selbstgemalten Bilder) mit den Leistungen anderer Kinder zu vergleichen. Aber auch, wenn kein Vergleichsobjekt vorhanden ist, fängt das Kind nun

an, seine Handlungen unter dem Aspekt von Erfolg und Mißerfolg zu bewerten. Es setzt sich für seine Bewertung einen gewissen „Gütemaßstab“ und ist enttäuscht, wenn eine bestimmte Spielaufgabe ihm nicht gelingt. Erfolg zu haben und dem Misserfolg aus dem Wege zu gehen, zeigt sich am deutlichsten in kompetitiven Regelspielen.

Kompetitive Regelspiele, also Spiele mit konkurrierenden Spielpartnern, haben einen fest definierten Ausgang (im Gegensatz zum Rollenspiel), der den einen Spieler zum Sieger, den (oder die) anderen zum Verlierer erklärt. Für Vier- bis Sechsjährige liegt der Gütemaßstab, mit dem sie den Erfolg ihres Spielhandelns bewerten, in der Frage, ob sie Gewinner sind.

Das große Interesse an kompetitiven Spielen, das mit vier bis sechs Jahren sich auszubilden beginnt (und sich im Schulalter weiter ausprägt), hat eine soziale und eine persönlichkeitspsychologische Erklärungskomponente. In sozialer Hinsicht spiegeln Regelspiele auf dieser Altersstufe die sich ausbildende Ich-Identität und die Beziehungen zu anderen Mitgliedern der Gleichaltrigen-Gruppe wider. Diese Beziehungen sind noch ungefestigt, von emotional bestimmten Reaktionen der Anerkennung und Ablehnung, des Begriffs und der Verteidigung, des Erfolgs und des Versagens bestimmt. Regelspiele sind nicht nur symbolische Abbildungen der sozialen „Antithesen“, in denen sich das Kind ständig bewegt, sie stellen auch eine bestimmte „Balance“ zwischen dem Selbstbild und der Einschätzung durch die Gleichaltrigengruppe her.

Da der Kindergarten die Aufgabe der Gemeinschaftserziehung hat, wird das kompetitive Regelspiel eher in den Hintergrund gegenüber gemeinschaftsfördernden, d.h. Konkurrenzdenken abbauenden und Solidarität fördernde Spielformen treten. In der BRD gibt es seit etwa 10 Jahren kooperative Brettspiele für Kinder ab 4 Jahren, deren Spielidee in Ungarn, wie ich mir sagen ließ, noch weitgehend unbekannt ist und die ich zum Abschluß meines Vortrages erläutern möchte.

Während beim normalen Würfelspiel oder beim klassischen Strategiespiel (wie etwa bei Schach) die Spieler gegeneinander spielen bis einer gewonnen hat, ist bei einem Kooperationsspiel die Spielgruppe ein Kollektiv, das gemeinsam gegen einen Gegner spielt, der außerhalb dieser Gruppe als Fiktion existiert. Man kann nur gemeinsam gegen diese Fiktion gewinnen; aber durch Würfelpech auch verlieren. Dann hat man als Gruppe *gemeinsam* verloren.

Verlieren ist natürlich auch bei einem kooperativen Spiel etwas, was *nicht* erstrebenswert ist, andererseits, wenn es denn schon einmal dazu gekommen ist, stärkt das gemeinsame Erlebnis der Niederlage die Solidarität der Gruppe, sie läßt sich leichter ertragen, als wenn es einen Gewinner und mehrere Verlierer innerhalb der Spielgruppe gibt. Nun kann das Risiko des Verlierens vor allem aber auch dadurch gemildert werden, dass im Kollektiv Kooperation geübt wird; dies geschieht durch Verschenken eines Würfelwurfes oder durch das Abgeben eigener Spielsteine an Mitspieler, die diesen Wurf oder diesen Spielstein gerade benötigen. Ich will diesen Sachverhalt anhand eines Kooperationsspiels konkretisieren, das den Namen „Wundergarten“ trägt und das erste dieser Art von Spielen in der Bundesrepublik war.

Beim Spiel „Wundergarten“ ist der fiktive Spielgegner, der von der Gruppe bekämpft wird, eine aufziehende Gewitterwolke, die auch auf einer der sechs Flächen des Würfels abgebildet ist. Es wird in der Spielgruppe reum gewürfelt. Hat jemand zufällig die Wolke gewürfelt, so wird in die Mitte des Spielfeldes ein Wolkenteil gelegt; damit hat die Gewitterwolke als Spielgegner einen Vorteil erhalten. Auf den anderen 5 Flächen des Würfels sind Blumen abgebildet. Entsprechend des gewürfelten Blumensymbols kann der Spieler bei jedem Wurf eine Blume in sein Spielfeld stellen. Wenn alle Blumen „gepflanzt“ sind, bevor die Wolke aus 7 Einzelteilen aufgrund entsprechender Würfe zusammengesetzt ist, hat die Gruppe gewonnen; ist die Gewitterwolke aber durch eine Häufung von „Wolken“-würfen eher fertiggestellt als die Gesamtheit der Blumenbeete, hat die Gruppe verloren. Im Gegensatz zu den üblichen kompetitiven Regelspielen, bei denen das Abgeben von Spielsteinen dem einzelnen Nachteile bringt und außerdem regelwidrig ist, macht das Kind bei kooperativen Spielen die Erfahrung, dass es mit seiner Hilfsbereitschaft einem gemeinsamen Spielziel dient. Kinder lernen als Kollektiv gemeinsam Vorteile auszunützen und erhöhen dadurch ihre Gewinnchancen.

In einer Entwicklungsphase, in der der Egozentrismus des Kindes beim Regelspiel besonders deutlich wird, können kooperative Spiele dazu beitragen, egozentrisches Verhalten abzubauen und das Gemeinschaftsspiel zu stärken. Da an die Kinder in der Schule (und zum Teil schon im Kindergarten) die Leistungserwartungen der Erwachsenen herangetragen werden, sehen sie sich sehr bald Leistungsvergleichen ausgesetzt, die den einzelnen in eine Konkurrenzsituation zu seinen Mitschülern bringt. Gerade der Kindergarten sollte deshalb in der Förderung des sozialen Lernens und in der Erziehung zur Selbständigkeit besonders großen Wert legen, wozu kooperative Spiele einen wichtigen Beitrag leisten. Allerdings darf der Gedanke des sozialen Lernens nicht überfordert werden. „Lernspiele“ sind für Kinder oft nur beim ersten Mal interessant, später aber langweilig. Spontan greifen sie jedenfalls nicht nach ihnen. Ein gutes Spiel ist daran zu erkennen, dass Kinder immer wieder motiviert sind, es zu spielen.

2.5.3 Soziales Lernen durch Spielmittel

Wenn Kinder im Vorschulalter sich im Kindergarten aneinander gewöhnen, so ist dieser Prozeß mit mannigfachen sozialen sprachlichen Kontakten verbunden. Diese Interaktionen können von der Erzieherin sowohl direkt als auch indirekt gesteuert werden. Die indirekte Steuerung sozialer Beziehungen geschieht über ein entsprechendes Angebot von Spielmitteln und Beschäftigungsmöglichkeiten, das die Kinder veranlasst, sich spontan zu bestimmten Tätigkeiten zusammenzufinden.

Beim gemeinsamen Bauspiel müssen sich die Kinder einigen, wie und mit welchem Ziel vorgegangen werden soll, beim Spiel mit Kaufmannsladen werden Käufer- und Verkäuferrollen verteilt. Dabei spielen sich wichtige Sozialisationsprozesse ab, die Einzel- und Partnerinteressen in einen dynamisch veränderbaren Zustand des Ausgleichs bringen.

Wesentlich konfliktreicher können dagegen Regelspiele ablaufen (Karten- oder Brettspiele), in denen die Kinder sich als „Spielgegner“ gegenüberstehen. Um die Wettbewerbssituation, die den meisten Gesellschaftsspielen zugrunde liegt, zu entschärfen, ist in jüngster Zeit zunehmend stärker die Forderung nach *alternativen* Spielformen erhoben worden; an die Stelle von Konkurrenz soll eher der Gedanke der Kooperation im Spiel verwirklicht werden. Jene Spielideen des *gemeinsamen* Gewinnens (oder gemeinsamen Verlierens), wie sie sich eine Zeitlang in der Spiele-Reihe aus dem Herder-Verlag, Freiburg (mit „Zeichen der Eule“) präsentierten, fanden zunächst großen Anklang bei Eltern und Pädagogen.

Andererseits aber ist es durchaus nicht so, dass Kinder nur noch nach kooperativen Spielen verlangen. Die pädagogische Intention wirkt sich nicht besonders stimulierend auf den Aufforderungscharakter dieser Art von Spielen aus. Wie bereits angedeutet: Man kann sie einmal spielen – aber das war's dann auch. Ihr Aufforderungscharakter läßt rasch nach. Im Gegensatz zu anderen Verfechtern des kooperativen Spiels sehe ich zwischen Kooperations- und Wettbewerbsspiel weniger ein Verhältnis des sich ausschließenden Gegengsatzes als der wechselseitigen Ergänzung. Schließlich sind auch beim „normalen“ Gesellschaftsspiel Kooperation und Koalition möglich; durch einfache Regeländerung können überkommene Wettbewerbsspiele je nach Bedarf entsprechend kooperativer gestaltet werden, was zumeist zu Lasten von Risiko und Spieldynamik geht.

Spiele ist eine lustvolle Tätigkeit und gehört zu den wichtigsten Aktivitäten des Kindes. Wenn wir Kinder zum Spiel bringen wollen, dann müssen wir eine Situation des Vertrauens schaffen, die frei ist von äußeren Zwängen und Belastungen. Spiel kann zwar pädagogisch gesteuert werden, ist aber kaum zu erzwingen: Spielen setzt den freien Willen zum Spiel voraus. Die Spielmotivation erwächst aus dem Tätigkeitsbedürfnis des Kindes, das durch die Wahrnehmung der gegenständlichen Welt und durch andere situative Gegebenheiten seine Konkretion erfährt.

Die Lust zu spielen ist fast immer mit einer gewissen Neugierde und Spannung verbunden - gleichgültig, ob Tätigkeitsbedürfnis und Situationskonstellation dazu führen, Bausteine bis zum Umfallen aufeinanderzutürmen, mit Gleichaltrigen „Vater-Mutter-Kind“ zu spielen oder ein Puzzle zusammenzusetzen.

Die Spielmotivation wird keineswegs dadurch gebremst, dass derselbe Spielvorgang schon hundertmal in gleicher Weise abgelaufen ist. Das ständige Wiederholen und Variieren von Handlungsketten ist durchaus spieltypisch. Spiel bringt immer wieder das Erlebnis von Spannung und Entspannung, von Anreiz und Bewältigung. Spiel führt im allgemeinen zu einer gewissen Zufriedenheit und Erfolgsbestätigung. Aber es gibt gelegentlich auch Streit im Spiel und das Problem, dass gewisse Spielformen die Struktur programmierter Konflikte haben: Gewinnen macht Spaß, Verlieren erzeugt nicht selten Frustration und muß bewältigt werden können.

Die Pädagogik des Spiels im vorschulischen Alter hat vor allem die folgenden acht Punkte zu berücksichtigen:

Erstens: Spiel geschieht am besten in einer „vorbereiteten Umgebung“, die dem Kind vertraut ist, in der es sich wohlfühlt und die für sein Tätigkeitsbedürfnis ein bestimmtes Angebot an Handlungsanreizen bereithält, im wesentlichen also Spielmittel und Spielmöglichkeiten. Die „Freiheit“ im Spiel wird eingeschränkt durch die notwendige Anpassung des einzelnen Kindes an die Intentionen von Mitspielern - ein Prozeß, der insbesondere vor dem Eintritt in die eigentliche Spielhandlung vom Erzieher oft unterstützt werden muß, um Einigkeit herzustellen. Weitere Einschränkungen erwachsen durch die Selbstanerkennung der Regeln, nach denen gespielt wird bzw. der Rollen, die die Kinder im Rollenspiel übernehmen.

Zweitens: Spiel ist im weitesten Sinne ein Spiegel der jeweiligen gesellschaftlichen Realität, in der das Kind aufwächst, es ist Nachahmung der Umwelt, insbesondere der Welt der Erwachsenen. Die These, im Spiel der Kinder bilde sich die gesellschaftliche Realität ab, reicht aber weder aus, die komplizierte Eigendynamik von Spielprozessen zu erklären, noch sollte sie dem Erzieher als Legitimation dienen, kindliche Spielprozesse dann einzuschränken, wenn ihre gesellschaftliche Nützlichkeit nicht ersichtlich ist. Spiel führt über die Nachahmung der gesellschaftlichen Realität deshalb hinaus, weil es sowohl die schöpferische Umgestaltung der nachgeahmten Situation als auch die kreative Neuschöpfung von „Realität“ ermöglicht. Wie die Psychoanalyse lehrt, geschieht dies im Spiel vor allem auch dann, wenn Kinder Phantasien und Wunschvorstellungen entwickeln, mit denen sie den Zwängen unseres genormten Alltags entfliehen wollen, also im Spiel gleichsam eine „bessere“ Realität entwickeln. Gleichgültig ob sich Spielhandlungen aus der Nachahmung von Realsituationen ergeben oder aus fiktiven Sehnsüchten: derselbe Spielinhalt wird jedesmal neu gestaltet und verändert. Das macht Spielerfahrungen so intensiv, vielfältig und erlebnisreich.

Drittens: Im Spiel, insbesondere im Rollenspiel, steht das Ich des Kindes gleichsam einem „Anderen“ gegenüber und bildet mit diesem Anderen eine handlungsdynamische Einheit. Gefühle der Freude, des Zorns und des Kammers werden als *echt* erlebt, auch wenn das Kind um den fiktiven Charakter der Situation weiß. Das Kind im vorschulischen Alter ist in der Lage, zwischen Real-Ich und Rollen-Ich zu wechseln, beides sind zwei Handlungspole im Prozeß der realen Welterfahrung.

Viertens: Spielen und Lernen stehen dabei in einem sehr engen wechselseitigen Zusammenhang. Auch wenn das Spiel zu keinem sichtbaren Ergebnis führt, sind solche Lernerfahrungen vorhanden. Wir dürfen das Lernen des Kindes eben

nicht nur auf äußerlich sichtbare Erfolge beziehen. Grundsätzlich wirken Spielerfahrungen auf die ganze Persönlichkeit des Kindes. Wenn auch einzelne seelische Funktionen durch verschiedene Spielformen in unterschiedlichem Maße angesprochen werden, so gibt es doch keinen Persönlichkeitsbereich, der nicht durch Spiel in seiner Entwicklung eine positive Beeinflussung erfährt. So fördert das Spiel die Ausbildung des Sozialverhaltens, die Entwicklung eines reich differenzierten Gefühlslebens und damit die Selbständigkeit und die Bindungsfähigkeit des Kindes. Spiel ist ebenso notwendig für die Bewegungsentwicklung und die Ausbildung der Erkenntnis- und Denkprozesse. Spiel ist darüber hinaus die Grundlage für die Ausbildung von Kreativität und schöpferischem Verhalten.

Fünftens: Man hört gelegentlich die Meinung, Kinder verfügen über einen angeborenen Spieltrieb, der sich selbst Ausdruck verschaffe, weshalb Erwachsene sich um das Spiel der Kinder nicht zu kümmern brauchen. Tatsächlich gibt nur in den ersten Lebensmonaten des Säuglings so etwas wie ein „instinktives“ Spielverhalten, das das Kind ohne Zutun des Erwachsenen zeigt, z.B. wenn es beginnt, mit seinen Lippen oder Fingern zu spielen. Aber das ist auch schon der einzige Anhaltspunkt für ein angeborenes Spielverhalten. Alle höheren Formen des Spiels, vor allem auch des sozialen Spiels, lernt das Kind im Laufe seiner Entwicklung, und diese Lernprozesse beginnen bereits in den ersten Lebensmonaten, in denen sich der Säugling zunächst noch gar nicht wie ein „Spielwesen“ zu verhalten scheint. Dabei braucht das Kind den Erwachsenen von Anfang an, es braucht mitmenschliche Kontakte, Anregungen, Spielgegenstände und Situationen, in denen es sein Spiel entfalten kann. Zwar tritt das Kind im Laufe seiner Individualentwicklung auch in eine Altersphase ein, in der es fähig wird - und dies auch ausdrücklich wünscht -, sein Spiel selbst zu organisieren und zu gestalten, ja es kommt die Zeit, in der es Erwachsene auszuschließen sucht von seinen „Geheimnissen“. Dies zu beachten und zu respektieren entbindet den Erwachsenen jedoch nicht der pädagogischen Verantwortung. *Direkte* und *indirekte* Formen der pädagogischen Führung sind zu unterscheiden. Im letzteren Falle achtet der Pädagoge vor allem auf die Angemessenheit der Rahmenbedingungen, in denen Kinder ihr Spiel frei entfalten. Je stärker dieses freie Spiel dominiert, desto wichtiger wird die Rolle des Erwachsenen als Beobachter, der die Spielfortschritte der Kinder und den Prozeß der Gemeinschaftsbildung in der Gruppe registriert.

Sechstens: Genauso falsch wie das völlige Sichselbstüberlassen des Kindes wäre eine Erzieherhaltung, die dem Kind ständig Vorschriften machen will, wie es zu spielen habe. Dies bedeutet eine „Gängelung“ des Kindes, die Spiel in Zwang umschlagen läßt. Je stärker pädagogischen Bemühungen im Kindergarten als Vorbereitung auf das *schulische Lernen* verstanden wird, dürfte dies mit einer Tendenz der *Einschränkung* und der *pädagogischen Lenkung* des Spiels verbunden sein. Ich möchte es für verhängnisvoll halten, Spontaneität und Kreativität nur in bestimmter Weise zulassen und *gelenktes* Spiel nur in Form des schulvorbereitenden *didaktischen* Spiels zu praktizieren. In der Bundesrepublik hat man Anfang der siebziger Jahre versucht, die Kinder im Kindergarten möglichst viel und möglichst schnell mit Lesen, Schreiben und „moderner Mathematik“ (Mengenlehre) vertraut zu machen, um sie auf die Schule vorzubereiten. Die Vorwegnahme des schulischen Lernens hat sich nicht bewährt und wurde nicht fortgeführt.

Siebtens: Heute gibt es eher eine umgekehrte Tendenz, im Anfangsunterricht der Grundschule „pädagogische Freiräume“ zu schaffen, damit Kinder so selbständig spielen und arbeiten können, wie sie es vom Kindergarten her gewohnt sind. Dem Kindergarten kommt heute mehr denn je die Aufgabe zu, fehlende *Spieleerfahrungen* von Kindern durch ein reichhaltiges Angebot an Spielmitteln und durch die Möglichkeit des *freien* Spielens auszugleichen.

Achtens: Als *Spielmittel* (Spielzeug) bezeichnen wir alle Materialien, die zum Zweck des Spiels hergestellt wurden oder als Naturmaterialien geeignet erscheinen, dem Spiel zu dienen. Spielmittel sind als um so wertvoller zu beurteilen, je mehr es ihnen gelingt - die Entwicklung von Fähigkeiten und Interessen zu unterstützen, - dem Kind die Welt besser verständlich zu machen -, zur Selbstdarstellung und Kommunikation mit anderen aufzufordern - zur Umgestaltung und symbolischen Neuschöpfung von Realität anzuregen.

Spielmittel, zu denen die Kinder immer wieder gern greifen, die ihnen für eine gewisse Zeit Aufmerksamkeit abverlangen und die ihnen sichtbar eine Befriedigung ihres Tuns bieten, sind von besonderem pädagogischen Wert. Da es viele Möglichkeiten der Beschäftigung und Aktivierungsförderung im Vorschulalter gibt, sollten neben den Spielmitteln andere vorschulische Bildungsmittel nicht vergessen werden, wie zum Beispiel Bilderbücher, Materialien zum Werken, Malen und Musizieren. Dabei kommt es nicht auf eine quantitative Anhäufung dieser Bildungsmittel an, sondern auf eine gezielte Auswahl.

Folgende Gruppen von Spielmitteln lassen sich unterscheiden und sollten im Kindergarten zur Verfügung stehen: Spielmittel, die zumindest in ihrer äußerlichen Gestalt - verkleinerte Abbilder der Realität darstellen, wie z.B. eine Puppe oder ein Fahrzeug; - Spielmittel, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, weil sie interessante Effekte produzieren oder die Geschicklichkeit steigern, wie z.B. ein Ball oder ein Formensteckbrett; - Spielmittel, die dem Bauen und spielerischen Gestalten dienen, wie z.B. Naturmaterialien oder Holzbauklötze; - Spielgeräte zur Förderung der motorischen Grundfertigkeiten und der Bewegung, wie z.B. eine Schaukel oder ein Klettergerüst auf dem Hof des Kindergartens; - Spielmittel für darstellende Rollenspiele, wie z.B. eine Schaffnermütze oder andere realitätsbezogene Utensilien; - Materialien für einfache Regelspiele, insbesondere Karten-, Brett- und Würfelspiele; darunter fallen auch Materialien für didaktische Spiele, die einen bestimmten Lernzweck erfüllen.

Natürlich gibt es auch viele Spielformen, die ohne Spielmittel spielbar sind, z.B. Spiellieder und Kreisspiele. Das Vorhandensein von Spielmitteln hat jedoch den Vorteil, dass die Kinder sich selbst bestimmte Materialien aussuchen und frei wählen können, ob sie allein, mit einem Spielpartner oder in einer Gruppe spielen wollen. Die Spielmittel haben

also auch einen Einfluß auf die Entscheidungsfreiheit des Kindes, auf das Erlernen sozialer Rücksichtnahme, etwa wenn ein Material von mehreren Kindern gewünscht wird und auf die sozialen Gesellungsformen. Das Spielen in einer Gruppe oder mit einem Spielpartner schließt die Möglichkeit nicht aus, dass sich Kinder auch zu einem Einzelspiel zurückziehen können. Insbesondere ängstliche oder aggressive Kinder bringen den Erzieher in die Situation, dem Kind zunächst ein Einzelspiel vorzuschlagen, bei dem es ein Erfolgserlebnis hat und auf diese Weise auch die Beachtung der anderen Kinder gewinnt.

2.6. Kindergarten und Schule

2.6.1 Zur pädagogischen Eigenständigkeit des Kindergartens

In der Pädagogik des Kindergartens spielen schulvorbereitende Übungen i.e.S. keine besondere Rolle. Im letzten halben Jahr vor der Einschulung (die jeweils zum 1. August erfolgt), werden in manchen Kindergärten die künftigen Schulanfänger zeitweise zu einer Sondergruppe vereinigt und führen einige schulvorbereitende Übungen durch. Diese Übungen nehmen aber nicht das Lesen, Schreiben und Rechnen vorweg, das in der ersten Klasse gelernt wird.

Es sind meist Übungsspiele, die in einem allgemeinen Sinne die Konzentration, die Wahrnehmung, das Denken schulen, insbesondere auch die Auge-Hand-Koordination. Kinder müssen nicht lesen können, wenn sie in die Schule kommen (das soll ihnen ja die Schule beibringen), aber es ist wünschenswert, wenn Kinder im Kindergarten gelernt haben, z. B. einen Bleistift richtig zu halten und sachgemäß mit einer Schere umzugehen. Kinder, die im Kindergarten selbsttätig lesen oder rechnen wollen, dürfen dies selbstverständlich auch tun, dafür stehen ihnen Lernspiele und Materialien zur Verfügung. Aber eine allgemeine Einübung in die Kulturtechniken findet nicht statt. Die eigentliche Aufgabe des Kindergartens ist in der Erziehung zu Selbständigkeit und sozialem Verhalten zu sehen.

Der Kindergarten orientiert sich an den natürlichen Lernformen des Familienlebens. Demgegenüber hat die Schule ihren Schwerpunkt in der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die in einzelnen Unterrichtsfächern erworben werden. Sie muss auf engem Raum vielen Schülern die gleichmäßig fortschreitenden Bildungsinhalte lehren. Mit ihren festgelegten Stundenplänen und Lehrplänen, mit zensierten Schülerarbeiten und Zeugnissen ähnelt die Schule sehr viel mehr einem Hochleistungsbetrieb der Wirtschaft als einer natürlichen Lebensgemeinschaft, wie es der Kindergarten in Anlehnung an die Familie sein will.

Das Verhältnis von Kindergarten und Schule war freilich nicht immer frei von Spannungen. Ende der 60er Jahre machten einige Bildungspolitiker und Wissenschaftler dem Kindergarten den Vorwurf, er würde die Lernmöglichkeiten der Kinder unterschätzen und stelle zu wenig schulische Anforderungen an Kinder. In einzelnen Projekten versuchte man zu zeigen, dass Kinder schon sehr viel früher als mit sechs Jahren lesen und schreiben lernen können.

Es war die Zeit, in der in Deutschland das Wort von der „deutschen Bildungskatastrophe“ (Georg Picht) umging. Das Bildungssystem wurde als zu ineffektiv kritisiert. Man befürchtete, in der Steigerung der Bildungsqualität den internationalen Anschluß zu verlieren, wenn nicht eine große Reform stattfände. Der oben erwähnte „Strukturplan“ für das Bildungswesen und der Geist der damaligen Zeit lösten vor einigen Jahrzehnten eine gewisse Tendenz zur „Verschulung“ des Kindergartens aus. Das heißt, es wurden zum Teil unterrichtsähnliche Übungszeiten eingeführt, in denen schulische Lernformen und -inhalte gleichsam vorweggenommen wurden. Die Absicht, Kindern *möglichst früh möglichst viel möglichst schnell* etwas beibringen zu wollen, konnte aber nicht lange und ohne Widerstand zu wecken aufrecht erhalten werden. da man merkte, dass das Ergebnis nur aus gequälten, überforderten Kindern bestand. In einigen Bundesländern, wie z. B. in Niedersachsen, bestehen allerdings auch weiterhin „Vorklassen“ für Fünfjährige, die als freiwilliges Angebot an Grundschulen eingerichtet wurden. In gewissem Sinne sind sie zu einer Konkurrenz für den Kindergarten geworden, weil Eltern die Wahl haben, ihr Kind in den Kindergarten oder - wenn eine solche Möglichkeit am Wohnort besteht - ihren Fünfjährigen in eine Vorklasse zu schicken.

Schon seit der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg existiert in Deutschland außerdem der „Schulkindergarten“, der an manchen Grundschulen eingerichtet ist. Er nimmt jene Kinder auf, die schulpflichtig sind, bei denen sich jedoch in den ersten Unterrichtswochen gezeigt hat, dass sie in ihrer geistigen Entwicklung noch nicht so weit sind, um erfolgreich die Schule zu besuchen. Diese vom Schulunterricht zurückgestellten Kinder sollen mit Spiel- und Lernangeboten, vielleicht auch spezielleren Übungen, innerhalb eines Jahres so gefördert werden, dass der Besuch der 1. Klasse dann größere Erfolgsaussichten hat.

Wissenschaftliche Untersuchungen zeigten, dass es im Ergebnis ziemlich gleich ist, ob für Fünfjährige der traditionelle Kindergarten oder die Vorklasse an einer Grundschule besser ist. Je früher eine Förderung durch den Kindergarten einsetzt, desto günstiger wirkt sich das bei Kindern aus sozial benachteiligten Schichten auf die Lernleistungen in der Grundschule aus. Für Kinder der Mittel- und Oberschicht ergaben sich keine Unterschiede in den schulischen Leistungen, gleichgültig, ob sie den Kindergarten, eine Vorklasse oder beides überhaupt nicht besucht hatten, d. h. bei ihren Eltern daheim blieben bis zur Einschulung. Das bedeutet: In gutsituierten Familien erhalten Kinder auch daheim ein reichliches Angebot an Spielmitteln und Lernmöglichkeiten, so dass sie nicht unbedingt Nachteile haben.

Nachdem der Versuch einer wissenschaftlich begründeten Schulreform Ende der 70er Jahre endgültig scheiterte, bahnte sich eine neue Entwicklung an. Nun wurde versucht, die Schule „humaner“ zu machen; die Lehrer sollten mehr pädagogische Freiheit erhalten, der Lehrstoff sollte reduziert werden und Schüler die Möglichkeit bekommen, in manchen Unterrichtsphasen zwischen verschiedenen Tätigkeiten zu wählen. Auch das Spielen, Bauen und Experimentieren hat in den letzten Jahren in der Grundschule an Bedeutung gewonnen. Im Grunde hat hier der Kindergarten mit seinem Prinzip des freien Spiels und der selbstbestimmten Tätigkeit positiv auf die Grundschule eingewirkt.

2.6.2 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kindergarten und Schule

Literatur

Hacker, H. Vom Kindergarten zur Grundschule. Theorie und Praxis eines kindgerechten Überganges. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1998.

Retter, H.: Curriculumentwicklung in der Schuleingangsstufe. Bad Heilbrunn 1975.

Susteck, H.: Kindgerechter Schulanfang. Königsstein 1982.

Kindergarten und Schule ist gemeinsam, dass beide pädagogische Einrichtungen sind, die Persönlichkeit des Kindes zu fördern und durch angemessene pädagogische Maßnahmen Hilfen zur Erziehung und Bildung des Kindes zu leisten. So wollen beide Institutionen, dass

- Kinder Lernmöglichkeiten wahrnehmen, die sie in kognitiver, psychomotorischer und sozial-emotionaler Hinsicht fördern;
- Motivation, Lernfreude und Kreativität des Kindes sich entfalten;
- die Kinder in der Gruppe Gelegenheit haben zu wechselseitigen Kooperation, zu gegenseitiger Wertschätzung und zu solidarischem Handeln;
- mit der sozialen Akzeptanz anderer Kinder die eigene Wertschätzung und Selbstsicherheit zu nehmen und vorhandene Ängste abgebaut werden;
- Kinder mit ungünstigen persönlichen oder familiären Voraussetzungen besondere Förderung erfahren.

Dieses gemeinsame Anliegen verdeckt nicht die bestehenden Unterschiede zwischen Kindergarten und Grundschule (vgl. Susteck 1982, S. 37 ff.)

Die Grundschule	Der Kindergarten
Untersteht der Aufsicht des Staates (insbesondere der Kontrolle der Schulverwaltungsabteilung bei den Bezirksregierungen sowie dem Kultusministerium)	Wird von privaten, kommunalen, kirchlichen und sonstigen Einrichtungen (z.B. Großbetrieben) getragen und ist eine Einrichtung der öffentlichen Jugendhilfe
Gesetzliche Grundlage bilden die Schulgesetze der Bun-	Gesetzliche Grundlage bilden die Kindergartengesetze der

desländer	Bundesländer auf der Basis des Jugendwohlfahrtsgesetzes
Die Zeiten für Beginn und Ende der täglichen Schulzeit sind vorgeschrieben und müssen eingehalten werden; in der Regel bestimmen straffe Organisationsformen den Schulalltag: Stundenplan, Lehrerwechsel, feste Pausenzeiten, „Entschuldigungszettel“, „Schulordnung“ u.a.m	Im Kindergarten herrschen flexible Organisationsformen vor. Das Kommen der Kinder am Morgen wird in der Regel durch eine längere Freispielphase eröffnet werden; später folgen gemeinsame Aktivitäten; kennzeichnend ist der geringere Organisationsgrad der Institution K.
Ist eine überwiegend halbtägige Bildungseinrichtung der Sechs- bis Zehnjährigen, deren Besuch für alle Kinder verpflichtend ist.	Ist eine freiwillige familienergänzende, überwiegend ganztägig geführte Einrichtung für Kinder ab drei Jahren vor Beginn der Schulpflicht.
Ist an Richtlinien und Lehrpläne gebunden, die für den LehrerInnen für selbst gewählte Bildungsinhalte relativ wenig Raum lassen	Ist an bestimmte Erziehungsgrundsätze, aber nicht an Lehrpläne gebunden, die für selbstgewählte Lernangebote viel Raum bieten.
Die Kontrolle und Bewertung der vom Schüler erreichten Leistungen sind wichtig; Konkurrenzdenken und gegebenenfalls Leistungsängste können nicht ausgeschlossen werden; die individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes ist besonders schwierig	Leistungskontrolle und -bewertung im schulischen Sinne existiert nicht; Leistungsängste sind nicht gegeben; Streben nach sozialer Dominanz kann auftreten, erfährt aber durch altersgemischte Gruppierung eine Relativierung und Selbstregulierung
Falls bestimmte Unterrichtsziele nicht erreicht werden, muss das Kind gegebenenfalls ein Schuljahr wiederholen	Es gibt keine Qualifikationen, die das Kind beim Übergang vom Kindergarten in die Schule nachweisen muss
Das Lernen in der Grundschule ist an den fachspezifischen Erfordernissen des Lehrplanes ausgerichtet	Im Mittelpunkt der pädagogischen Angebote des Kindergartens steht die Lebenssituation der Kinder (auch der jahreszeitliche Rhythmus)
Der Unterricht schränkt den Bewegungsdrang der Kinder durch Stillsitzen über längere Zeit ein	Die Kinder können die meiste Zeit ihrem spontanen Bewegungsbedürfnis nachgehen
Die Tätigkeit des Kindes ergibt sich aus den Unterrichtsanforderungen. Sie ist in der Regel aufgaben-, arbeits- und übungsorientiert. Materialien in der Grundschule haben mehr den Charakter von Übungs- und Arbeitsmitteln	Im Kindergarten dominiert die vom Kind selbstbestimmte Tätigkeit, wobei dem Freispiel ein besonderer Platz eingeräumt wird. Im Kindergarten sind überwiegend Materialien zum Spielen, Gestalten und freiem Bearbeiten

Die Grundschule verlangt vom Schulanfänger:

- die eigenen Wahrnehmungsaktivitäten primär auf den Unterricht zu beziehen;
- spontane Bewegungs- und (sprachliche) Äußerungsbedürfnisse über längere Zeitspannen hinweg einzuschränken;
- Regeln der Zusammenarbeit und bestimmte Ordnungsformen anzuerkennen;
- Aufforderungen der Lehrkraft abzuwarten bzw. ihnen nachzukommen;
- über eine räumliche Distanz für andere verständlich zu sprechen, eigene Beiträge gegebenenfalls zurückzustellen, auf Aussagen Dritter im eigenen Redebeitrag einzugehen (nach Susteck).

2.6.3 Kooperation von Kindergarten und Schule

Erlasse der Kultusministerien in den einzelnen Bundesländern geben Empfehlungen zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In Niedersachsen stammt der entsprechende Grundsatzterlass aus dem Jahr 1979, der später Ergänzungen erfuhr. In jedem Grundschulkollegium ist eine Lehrkraft zuständig für alle Angelegenheiten der Kooperation mit den in ihrem Einzugsbereich liegenden vorschulischen Einrichtungen. Viele städtische Grundschulen erhalten ihre Schüler aus mehreren Kindergärten, was die Aufgabe der Kooperation komplizierter macht.

Der Sinn der Kooperation von Kindergarten und Schule ergibt sich aus der pädagogischen Aufgabe, die Kontinuität kindlicher Erfahrung zu sichern. Der Übergang vom Kindergarten mit der stärker vom Freispiel bestimmten Selbsttätigkeit zur Schule mit ihren stärker aufgabenbezogenen Lernformen soll weder abrupt verlaufen, noch mit Enttäuschungen verbunden sein. Dabei darf der jeweils eigene Erziehungsauftrag von Kindergarten und Schule nicht in Frage gestellt werden. Alle Kooperationsvorhaben setzen das Einverständnis der Betroffenen voraus. Im Kindergarten sind das nicht nur die Erzieherinnen, sondern auch die Kindergartenträger. In der Schule beschließt darüber die Gesamtkonferenz. Abzusprechen ist in beiden Institutionen im Einvernehmen mit der Kooperationspartnerin, wie die Kooperation aussehen könnte, welche Vorhaben gemeinsam durchgeführt werden sollen und zu welchem Zeitpunkt dies geschieht.

Es fördert die Kooperation, wenn die Klassenlehrer der ersten Klasse der Grundschule schon ein halbes Jahr vor Schuljahrsbeginn feststehen (was oft nicht der Fall ist), damit vor der Einschulung verstärkt Kontakte mit jenen Gruppen im Kindergarten aufgenommen werden können, aus denen die Kinder in die Schule übergehen. Als Beispiele möglicher Kooperation seien die folgenden Vorhaben genannt:

- Gemeinsame Gespräche, gemeinsamer Erfahrungsaustausch, gemeinsame Konferenzen (auch Fragen der Einschulung betreffend);
- wechselseitige Hospitationen und Austausch schriftlicher Informationen;
- Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen, Vorhaben, Projekte;
- stundenweise Mitarbeit einer Erzieherin/Lehrerin in der jeweils anderen Einrichtung;
- Austausch über allgemeine pädagogische Maßnahmen, Erziehungsstile, Spiel-, Lern- und Arbeitsformen, Arten der Elternmitwirkung;
- Austausch über auftretende Entwicklungsstörungen bei Kindern und Einzelfallhilfe;
- gemeinsame „Projekte“ (Feste, ökologisch -umweltbezogene Vorhaben; Stadtteilarbeit u.a.m.).

Aspekte der Schulfähigkeit (Schulreife), der vorzeitigen Einschulung und der Zurückstellung vom Schulbesuch sowie die im Zusammenhang der Einschulung anzuwendende *Schuleingangsdiagnostik* werden im folgenden nicht berücksichtigt.

3. Schulische Sozialisation

Literatur:

Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim (Beltz) 1974.

Flitner, A.: Reform der Erziehung. München 1999.

Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. München 1996.

Retter, H. (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Weinheim 1996.

Rumpf, H.: Unterricht und Identität. München (Juventa) 1977.

3.1 Die gesellschaftliche Funktion der Schule

Folgende Aussagen lassen sich über das deutsche Bildungswesen treffen: Kinder werden in Deutschland mit dem vollendeten 6. Lebensjahr (Stichtag: 30. Juni) schulpflichtig. Die Schulpflicht dauert 12 Jahre, die im Bereich beruflicher Ausbildung auch eine dreijährige Teilzeitschulpflicht (Berufsschule) im Anschluss an die 9jährige (bzw. in manchen Bundesländern 10jährige) Vollzeitschulpflicht sein kann. In Deutschland dauert die Grundschule (Primarbereich) überwiegend vier Jahre, in Berlin und Brandenburg sechs Jahre. Der Übergang auf die weiterführenden Schulen (Sekundarbereich) nach der vierten bzw. nach der sechsten Klasse ist stärker durch den Elternwillen als durch staatliche Zuordnung reguliert. In manchen Ländern (wie Hessen, Niedersachsen, Bremen, Sachsen-Anhalt) ist dem gegliederten Schulwesen des Sekundarbereichs eine zweijährige „Orientierungsstufe“ („Förderstufe“) als Pflichtschule vorgeschaltet.

Die folgenden Ausführungen haben den Sinn, mit einigen Grundproblemen der Schule als Sozialisationsinstanz vertraut zu machen. Die Probleme, von denen hier die Rede sein soll, treten kaum offen zutage. Sie gehören gleichsam zur hintersten Kulisse jener Bühne, auf der die Schulwirklichkeit als ein öffentliches Schauspiel inszeniert wird, wobei man sich darüber klar sein muss, dass die Regie dieses Volksstückes immer vom Hintergrund aus geführt wird. Auf zwei dieser Hintergrundprobleme der Schule will ich näher eingehen:

erstens auf die gesellschaftliche Funktion und Abhängigkeit der Schule, zweitens auf die Verbürokratisierung des Lernens.

Erst die Untersuchung dieses oft unzugänglichen Teils der gesellschaftlichen Bühne vermag die Gründe zu nennen,

- warum das Schauspiel „Schule“ kein Lustspiel sein kann;
- warum die Rollen der agierenden Schauspieler ungleich verteilt sind und unterschiedlich gut gespielt werden;
- warum die Texte kaum Veränderungen erfahren, auch wenn viele Spieler und Zuschauer Verständnisschwierigkeiten haben;
- warum von den Zuschauern mehr Pfiffe kommen als Beifall, aber das Stück weder abgesetzt wird, noch eine Neuinszenierung erfolgt.

Gesellschaft und Schule stehen in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zueinander: Die Schule ist eine Einrichtung der Gesellschaft und untersteht - in mehr oder weniger starkem Maße - der staatlichen Aufsicht. Die Abhängigkeit der Schule wird insbesondere an ihren Zielsetzungen deutlich, die in Einklang mit den gesellschaftlich relevanten Interessen und Wertmaßstäben formuliert sind. Umgekehrt ist die Gesellschaft von ihrem Schulwesen abhängig - heute mehr denn je.

These I: Die Schule ist die wichtigste Institution zur Erhaltung der Gesellschaft geworden.

Die drei wichtigsten Funktionen der Schule, die im Dienst der Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse stehen, sind (nach H. Fend)

- Die Vermittlung von *Qualifikationen*;
- die *Auslese* (Selektion) von unterschiedlichen Qualifikationsgraden entsprechend den sozio-ökonomischen Bedürfnissen der Gesellschaft;
- die *politische Integration* der heranwachsenden Mitglieder dieser Gesellschaft durch Vermittlung von Normen und Werten, die auf Erhaltung des bestehenden gesellschaftlichen Systems abheben.

Zur Qualifikationsfunktion der Schule: Sie ist uns am geläufigsten. Die Schule vermittelt Wissen, Können, Fertigkeiten; sie bereitet, wenn auch in allgemeinbildender Form, auf das spätere Erwachsenen- und Berufsleben vor. Dies geschieht durch Unterricht, der seine Vorgaben durch Lehrpläne erhält. Die Sicherung von Qualifikationen ist heute eine wichtige Voraussetzung für den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft. Gleichzeitig werden durch die Schule auch die Kultur und die Werte einer Gesellschaft über die Schule tradiert. Die Schule soll auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren, aber sie tut dies eher zögernd und unvollkommen. Defizite, die die Familie prägen, muss die Schule auffangen, z.B. durch stärkere Berücksichtigung sozialpädagogische Aspekte. Ihre *Innovationsfunktion*, mit der sie selbst einen Beitrag zur Veränderung der Gesellschaft leisten könnte, ist dagegen eher gering, wenn auch immer wieder Versuche unternommen werden. Die Zunahme von Konflikten, Disziplinproblemen, Fällen von häuslicher Vernachlässigung, bedingt durch wachsende Sozialisationsdefizite in der Familie, führten dazu, Schule stärker als sozialpädagogische Einrichtung, den Lehrer eher als Sozialpädagogen, Konfliktmanager oder Therapeuten zu sehen, denn als verantwortlich für die Bildung der Schüler. Die Diskussion über das Leitbild der Schule zwischen sozialpädagogisch-therapeutischer Aufgabenstellung und ihrer Aufgabe, Bildung zu vermitteln, ist noch in vollem Gang.

Zur Auslesefunktion der Schule: Die Selektionsfunktion der Schule realisiert sich durch Prüfungen und Zeugnisse (Berechtigungsnachweise), die die Rangstellung des einzelnen in der Leistungshierarchie des Schulsystems markieren. Diese Funktion der Schule bringt sie in engen Zusammenhang mit der Sozialstruktur, d. h. mit der sozialen Schichtung der Gesellschaft; in gewissem Sinne reproduziert das Schulsystem diese sozialen Verhältnisse; trotz der Forderung nach sozialer Gleichberechtigung ist es ein empirisch vielfach erwiesener Tatbestand, dass Angehörige niedriger Sozialschichten mit geringer Wahrscheinlichkeit eine hohe schulische Qualifikation erreichen, die zum Aufsteigen in hohe gesellschaftliche Positionen berechtigt. Allerdings hat das weibliche Geschlecht, das in früheren Jahrzehnten bei höheren Bildungsabschlüssen unterrepräsentiert war, heute nicht nur aufgeholt, sondern das männliche Geschlecht in absoluten Zahlen sogar überholt.

In allen Teilen der Bevölkerung sind das Bildungsbewusstsein und der Wille zum sozialen Aufstieg spürbar gewachsen. Wir sind uns heute viel mehr als in der Nachkriegszeit der Tatsache bewusst,

dass die Schule *der* zentrale gesellschaftliche „Verteilungsmechanismus für Lebenschancen“ (H. Schelsky) ist, von dem die persönliche Zukunft abhängt. Weil aber die Anzahl der Positionen in der Gesellschaft mit der Höhe des Sozialstatus geringer wird, muss die Schule gleichzeitig auch die Zuweisungen auf die gesellschaftlichen Positionen regulieren.

Die Bildungsreform früherer Jahrzehnte versuchte unter dem Aspekt der Chancengleichheit nicht ohne Erfolg einem erheblich größeren Teil von Kindern bessere schulische Qualifikationen zu ermöglichen. Eine Folge dieser Mobilisierung von Begabungsreserven ist andererseits, dass gegenwärtig das Gleichgewicht zwischen dem Angebot und der Nachfrage höherer beruflicher und gesellschaftlicher Stellungen, das die Schule reguliert, nicht völlig übereinstimmt. Schulen und Hochschulen weisen derzeit weit mehr Anwartschaften auf höhere Positionen zu, als Positionen vorhanden sind. Wird die Auslesefunktion der Schule aus dem Gleichgewicht gebracht, sind erhebliche gesellschaftliche Spannungen die Folge. Auch wenn Arbeitslosigkeit bei Akademikern heute keine Seltenheit ist, ist allerdings zu berücksichtigen: Eine hohe Allgemeinbildung, auf der Basis eines höheren Schulabschlusses ist weniger bedroht von Arbeitslosigkeit, da Bildung heute auch berufliche Flexibilität einschließt. Arbeitslosigkeit und fehlende Zukunftsperspektiven treffen junge Menschen mit geringer Allgemeinbildung und fehlender oder abgebrochener Berufsausbildung am stärksten.

Zur Funktion der politischen Integration: Die Bedeutung der Schule für den Erhalt des Gemeinwesens wurde in Europa im Zeitalter der Aufklärung (18. Jahrhundert) von den herrschenden Fürsten erkannt. Die Einführung der Schulpflicht wurde damals nicht nur damit begründet, dass die Eltern immer weniger in der Lage seien, ihre Kinder selbst zu unterrichten, vielmehr ging es auch darum sicherzustellen, dass der Staat brauchbare, politisch verlässliche Untertanen erhalte. Grundsätzlich hat die Schule auch heute die Funktion, den heranwachsenden jungen Bürger zur Anerkennung der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung zu erziehen. Im demokratischen Rechtsstaat bedeutet dies allerdings etwas völlig anderes als im Untertanenstaat früherer Zeiten. Denn die Wahrnehmung der bürgerlichen Rechte bedeutet auch, für sie einzutreten und im Bedarfsfall – etwa im Rahmen von Bürgerinitiativen - Zivilcourage zu zeigen. Ein Schulsystem, das für alle Schüler da sein will, d.h. ein gesamtschulartiges System, leistet die politische Integration besser als ein gegliedertes Schulwesen. In Deutschland ist die vierjährige Grundschule dafür die Basis.

Beschrieb die traditionelle Pädagogik die Schule oft als einen Ort, an dem die Gemeinschaft von Schülern und Lehrern, das harmonische Miteinander aller Beteiligten als die Grundlage von Erziehung und Bildung angesehen wurde, so stellen jüngere Ansätze sehr viel mehr die Schulwirklichkeit auch als ein Feld ständiger (latenter oder manifester) Konflikte dar. Schüler nicht nur anpassungsorientiert, sondern auch fähig zum Austragen von Konflikten zu machen, ist ein wesentliches Sozialisationsziel der Schule. Eine solche Zielsetzung wird allerdings eingeschränkt durch die Tatsache, dass die Schule in der Regel eine Großorganisation ist, die einer straffen Organisation bedarf, um Lehren und Lernen planmäßig sicher zu stellen. Verschiedene Lernziele der Schule stehen also miteinander im Widerspruch, zumindest in einem spannungsreichen Verhältnis.

3.2 Schule als „Verwalterin des Lernens“

Einen besonderen Aspekt dieser Konfliktthese eröffnet die erst seit kurzer Zeit existierende Bürokratieforschung. Sie zeigt jene Probleme auf, die aus der bürokratischen Struktur der Schule resultieren. In den siebziger Jahren gab es eine Gruppe von radikalen Kritikern - als ihr Protagonist kann Ivan Illich gelten – die in der immer stärkeren Ausweitung des bürokratischen Systems Schule den eigentlichen Grund für die Entfremdungserscheinungen in unserer Kultur schlechthin sahen. Mit dem Ruf „Schafft die Schulen ab!“ glaubten sie die Befreiung von den Systemzwängen unserer verwalteten Gesellschaft erreichen zu können. Doch Alternativen zur Schule blieben aus. So musste und muss die Schule ihre eigene Reform selbst in die Hand nehmen.

Die Vorstellung von der Abschaffung der Schule war utopisch - aber sie zeigt an, dass Schule nicht uneingeschränkt eine Stätte individueller Persönlichkeitsentfaltung ist, sondern als Ort der Bedrohung und Zerstörung humaner Lebensmöglichkeiten betrachtet werden kann, auch heute noch..

These II: Die bürokratische Struktur der Schule führt zu ständigen innerschulischen Konflikten.

Was ist Schule? Die Antwort auf diese Frage versucht die folgende Definition, die ich deshalb zitiere, weil sie so schön bürokratisch klingt:

Definition: Schule ist „eine auf bestimmte Dauer berechnete, an fester Stätte unabhängig vom Wechsel der Lehrer und Schüler in überlieferten Formen organisierte Einrichtung der Erziehung und des Unterrichts, die durch planmäßige und methodische Unterweisung eines größeren Personenkreises in einer Mehrzahl allgemeinbildender oder berufsbildender Fächer bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele zu verwirklichen bestrebt ist...“ (Hans Heckel)

In unserer hochindustrialisierten Leistungsgesellschaft hat die Schule viel mehr Ähnlichkeit mit einem Großbetrieb, einer Fabrik oder auch einer Behörde, als mit einer Gemeinschaft, in der der persönliche Bezug eine Rolle spielt, wie dies etwa in der Familie oder einer Jugendgruppe der Fall ist. Alles pädagogische Geschehen in der Schulwirklichkeit wird durch jene Strukturen gefiltert, die die Schule als bürokratischen Großbetrieb kennzeichnen.

Damit ein solcher Großbetrieb überhaupt funktionieren kann, muss nicht nur eine zumeist hierarchisch gegliederte Verwaltungsstruktur vorhanden sein, die Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse regelt. Ebenso bestehen Kontroll- und Überwachungsmaßnahmen. Diese Maßnahmen („Sanktionen“) haben mit dem sog. Erziehungs - und Bildungsauftrag der Schule wenig zu tun, sondern dienen allein dazu, die Funktionsfähigkeit des Großbetriebes „Schule“ aufrecht zu erhalten.

Einen bedeutenden Teil derartiger Sanktionen findet man in den heutigen Schulordnungen wieder. Ich kenne eine Schule, in der die Kinder bei einer leichten Verfehlung, z. B. dem Vergessen der Hausaufgaben, einen „Strich“ ins Klassenbuch bekommen; mit drei Strichen erfolgt eine Eintragung; drei Eintragungen ins Klassenbuch haben eine Benachrichtigung der Eltern zur Folge. Die Konsequenz dieser Maßnahme ist, wie mir aus Schülerberichten bekannt wurde, dass

- sehr gewissenhafte Kinder, Angst haben, einen Strich zu bekommen;
- andere Kinder, die ständig in Konflikt mit der Schulordnung stehen, es geradezu anlegen und damit „angeben“, eine große Anzahl von Strichen zu erreichen;
- die Lehrer einen gewissen Teil der Unterrichtszeit damit verbringen, Striche und andere Disziplinarmaßnahmen in das Klassenbuch einzutragen;
- die Lehrer von den Kindern in zwei Gruppen eingeteilt werden, je nach dem ob sie dazu neigen, viel oder wenig Striche zu geben.

Die Schulleitung war so einsichtig, diese Maßnahme teilweise zurückzunehmen; grundsätzlich aber ist der Katalog von Ordnungsmaßnahmen, der bei schwerer Beeinträchtigung des Unterrichts durch den Schüler zur Anwendung kommt, durch Gesetz und verschiedene Erlasse genau geregelt.

Aus der Lernpsychologie wissen wir, dass Strafmaßnahmen, so weit sie überhaupt wirksam sind, lediglich unerwünschtes Verhalten unterdrücken können. Wenn wir dagegen Kinder erziehen wollen, müssen wir vor allem erwünschtes Verhalten fördern, „verstärken“, wie die Lernpsychologie sagt. Genau dies tut die Schule zu wenig, und wenn, dann überhaupt nur in dem Rahmen, den ihre Struktur zulässt, z. B. über Leistungsbewertungen, die wiederum das Konkurrenzdenken fördern. Wenn die Schule heute trotz des Versuchs einer Demokratisierung ständig Konflikte produziert, ergibt sich dies aus ihrer bürokratischen Struktur als Großbetrieb, dessen reibungsloses Funktionieren die Einheitlichkeit, Rationalität, Kontrollierbarkeit des Lernens im Klassenverband erfordert.

Das Kind muss sich an diese Forderungen vergleichsweise so anpassen, wie der Erwachsene an seinen Arbeitsplatz im Betrieb - mit dem Unterschied, dass das Kind nur unzureichend fähig ist, seine eigenen Bedürfnisse gegenüber diesen Zwängen zurückzustellen; die Triebstruktur des Kindes und Jugendlichen ist noch weitgehend labil.

Wenn man berücksichtigt, dass Kinder Individuen mit einer jeweils anderen Sozialisationsgeschichte sind, dass sie ganz bestimmte Bedürfnisse haben, die die Schule im Interesse ihres Funktionierens unterbinden muss, wie z. B. spontan mit jemand anderem über etwas zu reden, frei herumzulaufen, etwas zu tun, was ihm Spaß macht, dann wird deutlich, dass die von Kindern im herkömmlichen Klassenunterricht mit festgelegten Stundenpensen erwarteten Anpassungsleistungen kaum ohne innerseelische Konflikte ablaufen können. Treten Leistungsprobleme und ungünstige häusliche Verhältnisse hinzu, ergeben sich bei derart gefährdeten Kindern Verhaltensauffälligkeiten. Da der schulische Funktionsmechanismus durch abweichendes Schülerverhalten empfindlich gestört werden kann, verstärkt sich die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder schlimmstensfalls als Verhaltensauffällig auf eine Sonderschule überwiesen werden - nicht etwa weil sie Intelligenzdefizite haben, sondern weil sie das System der Normal-Schule nicht verkraften bzw. stören. Solche Störungen werden heute verstärkt von sog. *hyperaktiven* Kindern hervorgerufen.

In jüngster Zeit tritt mehr und mehr das Phänomen auf, dass Jugendliche ihr Schülerdasein als etwas Sinnloses empfinden und die geforderten Anpassungsleistungen mit Aggression und Gewalt beantworten: So musste etwa der Stadtstaat Hamburg 1976 über eine Million Mark für mutwillig zerstörtes Schulinventar aufbringen. Hierbei spielen natürlich auch außerschulische Faktoren eine Rolle. Das Erschreckende ist nur, dass die Schule offenbar unfähig ist, diese Probleme eines Großteils unserer Jugend zu begreifen und aufzuarbeiten. Sie richtet ihr Augenmerk primär auf organisatorische Verbesserungen, auf die Vermittlung des Lehrstoffes, auf die Erfüllung der Lehrpläne - hat dabei aber ihren Erziehungsauftrag weitgehend vernachlässigt. Dieser Erziehungsauftrag ist in § 2 des Nieders. Schulgesetzes von 1974 ausdrücklich formuliert (ich zitiere auszugsweise)

„Die Schüler sollen fähig werden:

- zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen;
- ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Gerechtigkeit, der Solidarität und der Toleranz zu gestalten;
- ihre Wahrnehmungs- Empfindungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu entfalten“ (Nieders. Schulgesetz § 2).

Nach dem bisher Gesagten ist offensichtlich, dass solche Zielsetzungen von der gegenwärtigen Schule nur sehr unzureichend eingelöst werden. Viele Schüler erreichen dieses Ziel nicht auf Grund einer geringen intellektuellen Begabung, sondern weil sie mit dem System Schule nicht zurecht kamen, etwa mit der Anpassung an

- vorgegebene Leistungsforderungen,
- Lernformen, die man nur deshalb selbstverständlich findet, weil man eine Alternative nie kennengelernt hat,
- ein Schulleben, in dem man sich ständig in einer Wettbewerbssituation mit dem Mitschüler befindet und nie ganz frei ist vor der Befürchtung, bestimmte Ziele, sprich bestimmte Notenwerte, zu verfehlen.

Machen wir uns also klar, dass das, was im öffentlichen Bewusstsein als das Wesen der Schule gilt, nämlich dass es gute und schlechte Schüler, Klassen, Sitzenbleiber, einen Stundenplan, eine aufsichtsführende Lehrkraft gibt - dass dies alles weder mit dem Erziehungsauftrag der Schule noch mit den Lernbedürfnissen der Kinder zu tun hat. Diese „Selbstverständlichkeiten“ sind vielmehr allein aus der Tatsache zu begreifen, dass die Schule eine freie Kommunikation nicht kennt und das Lernen nur in einer relativ eingegengten, durchorganisierten und verwalteten Form zulässt.

3.3 Zur Rolle von Schüler und Lehrer

Unterrichtliches Lernen unterscheidet sich in einer Reihe von Punkten vom Lernen im außerschulischen Bereich (Familie, Freizeit):

- (1) Lernen ist nicht freiwillig, sondern wird gefordert (Schulpflicht);

- (2) Lernen erfolgt nicht sporadisch (z. B. bei günstiger Gelegenheit), sondern kontinuierlich in der Abfolge von Stunden- und Lernstoff-Einheiten.
- (3) Die Lernziele sind vorgegeben und werden weitgehend unabhängig von der Bedürfnisstruktur der Lernenden verfolgt;
- (4) Lernen geschieht nicht individuell, sondern in Zwangsaggregaten (Klassenverband; organisierte Gruppen)
- (5) Lernen erfolgt im Rahmen einer sozialen Beziehung, in der sich der Schüler dem Lehrer unterzuordnen hat.
- (6) Die Lernergebnisse werden kontrolliert und bewertet. Die Bewertungen (Zensuren) sind maßgebend für die Formung des Selbstbildes, das der Schüler von sich gewinnt und für den Rangplatz auf der Stufenleiter des sozialen Ansehens, das er genießt. Zensuren entscheiden vor allem über die Berechtigung, bestimmte Bildungswege beschreiten (bzw. nicht beschreiten) zu können. Zensuren sind Indikationen für die Auslesefunktion der Schule.

Die größte Lernleistung, die der Schüler zu erbringen hat, liegt von diesen Gesichtspunkten her betrachtet, nicht in der Aneignung eines bestimmten Lehrstoffes, sondern in der Anpassung an die von der Schule qua Institution vorgegebenen Normen; diese Normen begünstigen zweifellos ein Verhalten, das in starkem Maße gekennzeichnet ist durch Konformität, durch Konkurrenzdenken, durch Unterdrückung von emotionalen Bedürfnissen, durch Einschränkung von Spontanität durch Verarmung an Ausdrucksmöglichkeiten. Wenn Erziehung etwas zu tun haben soll mit der Förderung von Spontanität, Kreativität und sozialem Handeln, wie dies auch im Nieders. Schulgesetz § 2 dargestellt ist, so wird deutlich, dass die Verwirklichung dieses Erziehungsauftrages durch die Institution Schule immer wieder aufs Neue verhindert wird bzw. in einer völlig entfremdeten Form stattfindet: In einer bestimmten Situation einem anderen Kind zu helfen oder auch nur etwas erfragen zu wollen, kann - etwa während des Lehrervortrages oder einer Prüfungsarbeit - empfindliche Sanktionen für den Betreffenden zur Folge haben.

These III: Erziehung und Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern findet in der Schule weitgehend in gestörter Form statt.

Anpassungsleistungen an die Schule hat nicht nur der Schüler, sondern ebenso der Lehrer zu erbringen. Der Lehrer steht in der Verwaltungshierarchie des Schulwesens, deren Spitze die Kultusbürokratie bildet, gleichsam auf der vorletzten Leitersprosse, jedenfalls ziemlich weit unten.

Das Verhalten der Lehrkräfte ist nicht nur durch den Grad ihres Aufstiegswillens und der damit bedingten Abhängigkeit von der Beurteilung der vorgesetzten Institution bestimmt, in wesentlich stärkerem Maße ist ähnlich wie beim Schüler die Anpassung an die Alltagssituation der Schule, bewussteinbildender Faktor. Die Erwartungen der Lehrer von den Schülern sind wesentlich durch administrative Normierung der Schulalltags geprägt. Um diesen Normen selbst gerecht werden zu können, z. B. den Lehrstoff innerhalb der vorgegebenen Zeit „durchzuziehen“, erscheinen vor allem jene Verhaltensweisen als wünschenswert, die das ungestörte Funktionieren des Unterrichtsbetriebes sichern - „Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Genauigkeit, Ruhe, prompter Gehorsam..., tadellos geführte Hefte“ (H.Fend).

Viele Schulanfänger werden von ihren älteren Mitschülern am Einschulungstag mit Lied begrüßt, das jene Erwartungen der Schule, die sie mit dem Schülerstatus verbindet, deutlich widerspiegeln (zu singen nach der Melodie: „Ein Männlein steht im Walde“):

„Hurra, ich bin ein Schulkind und nicht mehr klein...
Ich will auch fleißig üben und artig sein!“

Sind die Lehrererwartungen in Bezug auf erwünschtes Schülerverhalten fast ausschließlich auf jene Eigenschaften gerichtet, die die Aneignung des Unterrichtsstoffes begünstigen, so ist es andererseits bemerkenswert, dass der Schüler zumindest nach außen hin sich mit diesen Erwartungen arrangiert hat. Das folgende, vielzitierte Beispiel macht nachdenklich:

Aus der Strafarbeit eines Zwölfjährigen ((nach K. Wunsche):

„Wie ich mich während der Stunde zu verhalten habe. In der Stunde muß ich aufpassen und nicht umschauen oder mich ablenken lassen. In der Stunde darf ich nicht mit meinem nächsten Nachbarn reden sondern höre, was der Lehrer zu erzählen hat. In der Stunde muß ich fleißig mitarbeiten und aufzeigen, damit der Lehrer sieht, was ich weiß und kann und mir eine gute Zeugnisnote geben kann.....

In der Stunde darf ich nicht mit meinem Nachbarn reden, denn sonst weiß ich die Aufgaben nicht zu lösen oder zu wiederholen, wenn der Lehrer mich zur Tafel ruft und mir befiehlt, die Aufgabe zu rechnen. In der Stunde muß ich ruhig auf meinem Stuhl sitzen und nicht damit knattern oder schaukeln, denn sonst hören die anderen Schüler nicht, was der Lehrer sagt und aufgibt. ...

In der Stunde darf ich nicht faulenz, sondern muß fleißig mitarbeiten. In der Stunde darf ich nicht sprechen, wenn der Lehrer etwas erzählt, denn sonst kann der Lehrer aus seinen Gedanken abgelenkt werden und weiß es danach nicht mehr. In der Stunde darf man nicht, wenn man etwas weiß, was der Lehrer gefragt hat, knipsen, denn das regt den Lehrer auf, denn er muß ja viel behalten, und sonst wird er zornig. ...

In der Schule darf man nicht lachen oder einen anderen zum Lachen bringen. Wenn die Stunde zu Ende ist und der Lehrer sich von uns verabschieden will, müssen wir aufstehen und uns ordentlich verabschieden und nicht einfach in die Pause laufen. (nach Konrad Wünsche)

Es gibt kaum eine eindrucksvollere Darstellung der Schülerperspektive und der eingegengten, ritualisierten „gestörten“ Form der Kommunikation, die zwischen Schülern und Lehrern herrscht. Der Lehrer kanalisiert diese Kommunikation entsprechend den Erfordernissen des jeweiligen Stundenzieles, d. h. er nimmt vor allem die Rolle des Stoffvermittlers und Lernzielkontrolleurs wahr. Als „Erzieher“ tritt er, genau besehen, nur bei Unterrichtsstörungen in Erscheinung: Erziehung reduziert sich zur Ordnungsmaßnahme, die die Wiederherstellung eines geregelten Stundenverlaufes bewirken soll.

Von ihrer pädagogischen Funktion her sollen Lehrer „Anwalt des Kindes“ sein, und zwar *jedes* einzelnen Kindes der Klasse; vor allem sollen sie für denjenigen da sein, der ihrer Hilfe in *besonderem* Maße bedarf. Sie können diese pädagogische Funktion aber allenfalls für jene Kinder zufriedenstellend wahrnehmen, die in der Schule erfolgreich sind. Der zentrale Konflikt, in dem die Lehrerin steht, nämlich einerseits Zeit und Engagement bevorzugt den Leistungsschwächeren widmen zu sollen, andererseits den Leistungsstärkeren genügend Anregungen für ihre weitere Förderung zu geben, löst sich von selbst: Dadurch, dass bestimmte Unterrichtsziele in einer bestimmten Zeiteinheit erfüllt sein müssen, würde ein erhöhter Zeitaufwand für die Betreuung von leistungsschwächeren Schülern den vorgegebenen Ablauf verzögern und stören.

Die öffentliche Schule sieht - in der Regel - das Nichterreichen eines Klassenzieles als einen normalen Vorgang an. Zeichnet sich dieser Tatbestand bei einem Kind im Laufe des Schuljahres ab, begünstigt die Schuladministration eine Einstellung bei der Lehrkraft, die darauf hinausläuft, einen mittleren Grad an Besorgtheit zu entwickeln, aber letztlich den Betroffenen seinem Schicksal zu überlassen: In diesem Fall ist bekanntlich das Wiederholen des gesamten Schuljahres vorgesehen.

Das Wiederholen ist ohne Zweifel ein wesentlicher Bestandteil jener Maßnahmen, die sicherstellen sollen, dass Schule und Unterricht reibungslos funktionieren. Es stellt aber auch sicher, dass dieses System sich nicht in Frage stellen braucht; es bedeutet ferner Entlastung für die immer unter Zeitdruck stehenden LehrerInnen - wenn auch mit bemerkenswerten Folgen für ihre Einstellung zum leistungsschwächeren Kind: Aufgrund der administrativen Zwänge, denen man als Pädagoge gehorchen muss, geht es kaum anders, als den Grund für das Nichterreichen von Lernzielen beim Kind selbst suchen, etwa in dessen fehlender Begabung oder in mangelndem Leistungswillen; dass die „Schuld“ am Schulversagen zumindest teilweise vom System Schule mitverursacht wird, dass der Erwachsene vielleicht in stärkerem Maße helfen könnte, wenn die schulische Situation dies zuließe, sind Überlegungen, die allzu schnell verdrängt werden.

Allgemeine Sozialisationsziele, z.B. die Förderung von Selbständigkeit, erhalten durch die Unterrichtsperspektive einen veränderten, gegenteiligen Sinn: Nehmen wir folgenden Fall:

Meine Tochter Waltraud, 10 Jahre, kommt von der Schule nach Hause und sagt weinend, sie hätte etwas nicht gekonnt. Der Tatbestand: Die Fachlehrerin hatte eine schriftliche Arbeitsanweisung ausgeteilt mit der Aufforderung zum stillen Durchlesen und Lösen in Einzelarbeit. Weitere Fragen zur Aufgabe, die W. stellen wollte, wurden nicht zugelassen. Ich bat die Lehrerin um ein Gespräch. Sie begründete das Frageverbot damit, dass die Kinder allmählich zu selbständigem Arbeiten hingeführt werden sollten; es habe sich dabei um einen probeweisen Versuch gehandelt. Die Arbeitsanweisung sei eindeutig gewesen und habe dem größten Teil der Klasse keine Schwierigkeiten bereitet. Die Kinder würden während des übrigen Unterrichts jederzeit fragen dürfen und dies auch ausgiebig tun, weshalb sie nicht glauben könne, dass W. ein Angsterlebnis gehabt habe; dazu bestünde in ihrem Unterricht überhaupt kein Anlass.

Jemandem, der Angst äußert, zu entgegnen, es bestehe kein Grund dafür, ist das gewöhnlichste, aber auch einfältigste, was man sich vorstellen kann: Kommunikationstheoretisch handelt es sich um eine *Beziehungsfalle*: Du bist selbst schuld, wenn du Angst hast, denn du brauchst keine Angst haben. Der oder die Betroffene wird nicht nur alleine gelassen, sondern auch Gegenstand von Mitleid oder sogar Entrüstung: In *unserer* Schule braucht niemand Angst zu haben – selber schuld, wer Angst hat!

Ein Grundproblem der gestörten Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern ist, dass sie immer im Rahmen bestimmter Rollenvorschriften verläuft, aus denen man nicht so ohne weiteres ausbrechen kann.

These IV: Der Handlungsraum, den wir haben, um wenigstens den Versuch einer humaneren Schule zu wagen, ist gering, stellt aber immer noch eine Herausforderung für alle Beteiligten dar, die es anzunehmen gilt.

3.4 Auf dem Weg zur humanen Schule

Diese Herausforderung anzunehmen, bedeutet zunächst, *Sensibilität* zu entwickeln für die Situation der Schule. Viele Lehrkräfte und fast alle betroffenen Kinder halten den Zustand, den wir als „gestörte Kommunikation“ beschrieben haben, für die unabänderliche Normalsituation der Schule, mit der man sich arrangiert hat, die man schließlich sogar als wünschenswert ansieht.

Wir sind auf der Suche nach einer humaneren Schule! Das Leitbild der Schule wandelt sich in jeder Zeit. Vor 30 Jahren wurde *wissenschaftsorientiertes* Arbeiten und Lernen als zukunftsweisend propagiert, und gegen die überkommene *reformpädagogische* Schule zu Felde gezogen, weil sie „Schonraumpädagogik“ sei, in der Kinder nichts lernen würden. In der Gegenwart versucht man unter dem Leitgedanken einer humanen Schule das Konzept des *offenen Unterrichts* als richtungsweisend herauszustellen und wendet sich gegen das „alte“ Verständnis vom wissenschaftsorientierten Unterricht. Aber wenn nur der Unterricht, nicht aber die Schule insgesamt einem Reformprozess unterworfen werden soll, sind die Aussichten für eine humane Schule durchaus begrenzt. Diese Grenzen haben etwas zu tun mit der Schule als „Verwalterin des Lernens“. An dieser Stelle seien die Vorschläge von Andreas Flitner genannt, die zu einer humanen, kindgerechten Schule führen können (vgl. Flitner 1999):

1. Die erste und allgemeinste Reformforderung will, dass wir Kinder besser verstehen, sie annehmen, ja respektieren, so dass wir von den Kindern und ihrer Lage aus zu denken vermögen.
2. Die Vielfalt der Begabungen auffinden und stärken.
3. Selbständigkeit ermöglichen, das Kind als aktiven, ja als „produktiven“ Lerner verstehen.
4. „Ganzheitlich“ lehren und lernen.
5. Zum Ausdruck befreien, zur Darstellung verhelfen.
6. Gemeinschaft statt Konkurrenz erfahren lassen, Ausgrenzungen überwinden.
7. Einblick in die Welt der Arbeit ermöglichen.
8. In praktischen Aufgaben lehren und lernen.
9. Leistung *pädagogisch* beurteilen.

10. Konzentration und Stille üben.
11. An die großen Aufgaben öffentlicher Verantwortung herantühren.
12. Eine „Kultur“ des Lebens und Arbeitens in der Schule entwickeln.

Wenn wir etwas weiter zurückblicken in die Geschichte der Schule, so lassen sich zwei diametral entgegengesetzte Leitbilder ausmachen, die in der gesellschaftlichen Realität zwar nie in reiner Form existierten, aber im Wechsel der Epochen immer wieder deutlich in Erscheinung traten, so dass über die Zeiten hinweg auch von einem mehrfachen Wechsel der *Leitbilder von Schule* gesprochen werden kann. Das eine Ideal sieht Schule in erster Linie als *Unterrichtsstätte*, das andere Ideal sieht Schule als *Lebensstätte für Kinder* (vgl. Übersicht).

Wissenschaftsorientierung versus Kindorientierung	
<u>Ausgangspunkte:</u>	<u>Ausgangspunkte:</u>
„vom Stoff/vom Lehrer aus“	„vom Kinde aus“
Wissenschaft/Theorie	Leben/Ganzheit der Persönlichkeit des Kindes
die „kognitive Schiene“ und Rationalität dominieren	Gefühle, subjektiver Ausdruck, Atmosphäre, Stille, Meditation gehören dazu
<u>Unterricht:</u>	<u>Unterricht:</u>
wissenschaftsbestimmt	handlungs- und erlebnisbestimmt
auf ein „Fach“ bezogen	fachübergreifend, auch außerschulisch
traditioneller Fächerkanon	ganzheitliche Lebenssituationen als Projekt
Lernzielhierarchien	Selbsttätigkeit, freie Arbeit
geschlossenes Curriculum	offener Unterricht
<u>Schüler:</u>	<u>Schüler:</u>
Objekt des Unterrichts (fremdbestimmt)	Subjekt des Unterrichts (selbstbestimmt)
Zukunftsbestimmtheit des Lernens	Gegenwartsbestimmtheit des Lernens
<u>Lehrer als Organisator von:</u>	<u>Lehrer als Organisator von:</u>
Übungs- u. Lernprozessen bei direkter pädagogischer Führung	„Lebenssituationen“ mit Bildungsscharakter bei indirekter pädagogischer Führung
<u>Funktion der Schule:</u>	<u>Funktion der Schule:</u>
Lernstätte für Kinder	Lebensstätte für Kinder
Qualifikation, Auslese	Lernerfahrungen im sozialen Zusammenhang
Leistungsfunktion	Lebensfunktion
äußere Differenzierung in verschiedene Schularten	innere Differenzierung und Integration aller Schüler

Die linke Seite des Schemas ist dem Leitbild der traditionell-wissenvermittelnden Schule, die rechte Seite dem Leitbild der reformpädagogischen Schule zuzuordnen. Alle Versuche, eine humanere Schule zu schaffen, werden davon abhängen, inwieweit es Lehrern gelingt, Schülerinnen und Schülern Freude an der Entfaltung ihrer Lernmöglichkeiten zu geben und von gegenseitigem Vertrauen getragene soziale Beziehungen herzustellen.

Dabei sein in relevanten Situationen; dabei sein, wenn es ernst wird, Überwindung des Abgrunds zwischen persönlichem Umgang und dem beruflich-professionellen Erziehungsverhalten (Amt und Person), Zeit haben, Aufmerksamkeit (wirklich, nicht gespielt) für das Unfertige, Werdende, Widersprüchliche, oft genug schockierend, unglaublich anfängerhaft Anmutende. Zeit und Aufmerksamkeit haben für das nicht Voraussehbare und Terminierte (die Berufsanxiety vor solcher Offenheit wahrnehmen lernen) - damit ist im Anschluß an von Hentig und Illich etwas angedeutet, bildhaft, aber vielleicht anregend. (Horst Rumpf; vgl. Rumpf 1977).

Die Chancen für die humane Schule sind gestiegen. Die Schulen erhalten heute mehr Gestaltungsspielraum als in früheren Jahrzehnten. Bei knappen Kassen des Staates bedeutet dies allerdings auch, dass Verteilungskämpfe um Budgets, Lehrerstellen und Ausstattung, die es früher dank Behördenentscheidungen nicht gab, in die Schulen selbst hineingetragen werden.

Die neue Tendenz ist schon seit einiger Zeit unter dem Stichwort *Schulautonomie* bekannt. Angesichts niedriger Geburtenraten treten verschiedene Schulformen im Sekundarbereich in ein Konkurrenzverhältnis. Der private Bildungsmarkt spielt eine größere Rolle als früher. „Der Kampf um jeden Schüler“ lässt bei steigender Schulunzufriedenheit vor allem die Freien Schulen und privaten Bildungseinrichtungen davon profitieren. Für die öffentliche Schule kann die zunehmende Konkurrenz der Privatschulen auch ein weiterer Anstoß zur Selbsterneuerung sein.

Eine neue Wendung nimmt die Schuldiskussion seit dem bekannt wurde, dass deutsche Schüler bei den internationalen Vergleichsstudien (TIMSS und PISA), die in den letzten Jahren im Sekundarbereich durchgeführt wurden - und fortgeführt werden -, mittelmäßig bis unterdurchschnittlich abgeschnitten haben. Ausführlich wird im kommenden Wintersemester auf die Ergebnisse und ihre Interpretation in meiner Lehrveranstaltung „Bildungsfragen der Gegenwart“ eingegangen.

Zur aktuellen Schuldiskussion in Niedersachsen um die Orientierungsstufe, die ab kommendem Schuljahr durch Förderstufen an den drei weiterführenden Schulformen ersetzt wird, sei der folgende Beitrag eingefügt.

3.5 Das Ende der Orientierungsstufe in Niedersachsen

Eine Bastion der niedersächsischen Bildungsreform fällt: Die Einführung der Orientierungsstufe in Niedersachsen ging zurück auf einen schulpolitischen Kompromiss zwischen Landes-CDU und -SPD im Wahljahr 1970. Erstere war froh, die flächendeckende Einführung der Gesamtschule verhindert zu haben, letztere, nun allein regierend, glaubte, mit einer „kleinen“ Gesamtschule, die nur die Klassen 5 und 6 (anstatt 5-10) umfasse, könne man auch leben. Als zweijährige Vorschule mit Lenkungsfunction für die weiterführenden Schulen ab Klasse 7 war die OS in den drei Jahrzehnten ihrer Existenz längst nicht so gut, dass die Millionen, die wechselnde Landesregierungen für ihre Etablierung bereit stellten, zu Recht ausgegeben wurden. Aber sie war wohl auch kein „völliger Versager“, wie Philologenverband und gymnasiale Elternvereinigungen von Anfang an verlauten ließen.

Die Lehrkräfte als Gewinner der Reform? Indem Orientierungsstufen in Niedersachsen überwiegend als selbständige zweijährige Schulform eingerichtet wurden (mit jeweils eigenem Schulgebäude, eigener Verwaltung usw.), gewannen sie ein besonderes Profil und ihre Pädagogen eine besondere Identität. Davon profitierten am meisten jene Lehrkräfte, die sich in den Anfängen des Reformvorhabens dorthin versetzen ließen und den pädagogischen Herausforderungen mit Engagement begegneten. Doch die neue Schulform bot nicht nur neue anspruchsvolle Aufgaben, sondern auch Aufstiegschancen. Als Rektor einer großen OS das Gehalt eines Studiendirektors zu erhalten (A 15), als dessen Stellvertreter nach A 14 wie ein Oberstudienrat besoldet zu werden, war gegenüber Haupt- und Realschulleitungen ein finanzielles Plus, das auch Statusüberlegenheit verlieh. Pädagogisch gesehen erwiesen sich die scheinbaren Vorteile der OS-Pädagogen jedoch als ambivalent. Die OS konnte für zwei Schuljahre keine längerfristige Entwicklungspädagogik hervorbringen, die Schülern Zeit gibt, ihre Begabungen und Interessen zu entfalten. Die Aufgabe, individuell begründete Schullaufbahneempfehlungen zu geben, war nur zu erreichen durch ein besonderes Ausmaß an Organisiertheit von Schulleben und Unterricht, einschließlich einer Vielzahl von Leistungstests. Daraus resultierte ein zunehmender Zeit- und Leistungsdruck in Klasse 6.

Da schien es ein eher magerer Trost zu sein, dass die Fachlehrer den Unterrichtsstoff, den sie nur immer für zwei Schuljahre zu vermitteln haben, mit der Zeit auswendig konnten. Der geringere Zeitaufwand für die Unterrichtsvorbereitung erschloss Freiräume, die sich eigentlich hätten *pädagogisch* niederschlagen sollen. Dies war aber offenbar nur marginal der Fall, denn das von der Landesregierung beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Auftrag gegebene Gutachten bescheinigte der OS, dass ihr - im Gegensatz zur Grundschule und anderen Schulformen - ein eigenständiges *pädagogisches* Profil fehle, statt dessen von erhöhtem Konkurrenzdenken unter den Schülern und Frustration in den unteren Leistungsniveaus auszugehen sei, wie dies weder vor noch nach der OS-Zeit auftrete.

Trotz der Einrichtung von Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften lag die Qualität der OS eher im konventionellen Lern- und Unterrichtsspektrum. Hier leistete sie anspruchsvollen Unterricht. Doch indem die Fachleistungsniveaus die Differenzen sozialer Herkunft der Schüler nur allzu deutlich widerspiegeln, war jener Effekt, für den das deutsche Bildungssystem international bekannt ist, in der als „Gesamtschule“ aufgetretenen OS nicht minder wirksam: die Bildungsbenachteiligung sozial schwächerer Schichten im dreigliedrigen Schulsystem. So gesehen hatte die OS eine zur Gesamtschulidee weitgehend gegenläufige Funktion. Von den Eltern aller Schulformen kritisierten denn auch die Eltern von Gesamtschulen die OS am stärksten, wohingegen sie von den Schülern, die sie besuchten, und ihren Eltern mehrheitlich akzeptiert wurde - wohl auch deshalb, weil es im staatlichen Bildungssystem keine Alternative gab.

Je lauter man in den letzten Jahren offiziell verkündete, dass sich die OS bewährt habe, desto mehr wurde deutlich, dass jene von Herzen kommende Akzeptanz weiter Teile der Öffentlichkeit, die die Grundschule genießt, für die OS fehlte. Man tolerierte sie, mehr nicht - ein Durchgangsstadium, mit dem man sich abzufinden hatte. OS-Lehrer erkannten bald, dass ihnen die Eltern ihre Mühe kaum dankten. Diejenigen, die ihr Kind sowieso aufs Gymnasium haben wollten, forderten die Empfehlung dorthin wie selbstverständlich ein; und diejenigen, die sich durch eine Hauptschulempfehlung in ihren Hoffnungen getäuscht sahen, schwiegen resigniert. So befanden sich OS-Lehrer oft genug in der Situation, latente Kritik an ihrer Schule abzuwehren. Das führte zu einer übersensibilisierten Wahrnehmung des eigenen Tuns. Aber auch aus inneren Widersprüchen der OS ergaben sich für die Identitätsbalancen der Lehrer starke Verwerfungen. Wer als Lehrkraft integrativ-ganzheitliche Förderung von Kindern wollte, konnte das Auseinanderreißen des Klassenverbandes durch Fachleistungskurse schwerlich vor sich selbst rechtfertigen, musste dies aber nach außen hin tun.

Prognosesicherheit und Entscheidungsfehler: Ein OS-Leiter berichtete stolz, die Eignungsgutachten seiner Lehrkräfte hätten sich im Gymnasium praktisch zu 100 % als richtig erwiesen. Es gebe keinerlei Irrtum, wenn die Schulempfehlung für das betreffende Kind beachtet werde. Generell hängt die Prognosesicherheit jedoch von der Art des Entscheidungsfehlers ab, den man vermeiden will. Steht die geschilderte Sichtweise im Vordergrund - und sie erwies sich als typisch für die OS insgesamt -, müssen jene Kinder, deren Begabung die Lehrer mangels mäßiger Leistungen nicht erkennen, benachteiligt sein. Je strenger der Maßstab, desto weniger Schüler werden fürs Gymnasium empfohlen - die dann allerdings hundertprozentig Erfolg haben. Nur die ganz sicheren Fälle zuzulassen verstößt gegen das erklärte Ziel der OS, möglichst vielen Kindern höhere Bildungsqualifikationen zu vermitteln. Schüler im unteren Mittelfeld der Zensuren werden dann vielleicht schon nicht mehr gut genug für die Realschule gehalten und landen, falls die Eltern der „Empfehlung“ folgen, in der Hauptschule. Niedersachsen liegt mit einer gymnasialen Abiturquote von 23,5 % (2000) bundesweit auf dem drittletzten Platz.

Keine Frage, dass das Begabungspotential, das Schüler eines bestimmten Schuleinzugsgebietes mitbringen, von Schule zu Schule sehr unterschiedlich sein kann und die Empfehlungsquoten mitbestimmt. Das Problem des Entscheidungsfehlers bleibt davon unberührt. Wer die Prognosesicherheit hochtreiben will, macht die OS zur Auslesestufe für die höheren Schulen. Niedersachsen zeigte von 1970 bis 1985 eine größere Bildungsdynamik als in den letzten 15 Jahren.¹ Eine begründete Hypothese über den Einfluss der Art des Überganges von der Primar- in die Sekundarstufe auf die Abiturquote ist aus einem Vergleich der Kennwerte für die einzelnen Bundesländer prima facie kaum ableitbar. Die Hoffnung, dass hier die OS für Niedersachsen eine entscheidende Wende bringen könne, war zu hoch angesetzt.

Ob die vorgesehene Rückkehr zur Förderstufe das Ei des Kolumbus ist, bleibt abzuwarten. Hier ist vor allem dann Skepsis angebracht, wenn es darum ginge, die Diskussion bundesweit über eine künftige Integration getrennter Schulformen in Gang zu setzen, um endlich an die international vorherrschenden Leistungsstandards anschließen zu können. Unwillkürlich fühlt man sich zurückversetzt in das Jahr 1970, als der „Strukturplan für das Bildungswesen“ erschien. Haben wir uns in den letzten 30 Jahren nur im Kreis gedreht? Andererseits ist es utopisch, von einzelnen strukturellen Veränderungen im Bildungssystem das zu erwarten, was in Deutschland generell fehlt: eine Kultur des hochmotivierten Lernens, die individuelle Lernbereitschaft nicht zur Sache einer Elite macht, sondern in breiten Schichten der Gesellschaft verwurzelt ist.

Bildungspolitik mit Zukunft? Im Frühjahr 2000 kündigte die niedersächsische Kultusministerin Jürgens-Pieper die Überprüfung der OS als Reaktion der Landesregierung auf die Grundsatzkritik des Landeselternrates an. Die Intention der Ministerin, die OS zu erhalten, war dabei unverkennbar. Im August 2000 überraschte Ministerpräsident Gabriel die Öffentlichkeit damit, das Ende der OS in Aussicht zu stellen. Bemer-

¹ Vgl. H. Retter, Orientierungsstufe in Niedersachsen - Ende oder Neubeginn? In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 33. Jg. 1985, S. 1-10.

kenswert ist jedenfalls, dass das seit Oktober 2001 vorliegende DIPF-Gutachten, das die Mängel der OS auflistet und ihre Weiterentwicklung (sprich: ihre Ablösung durch eine veränderte Schulstruktur) empfiehlt, nicht nur von der Regierungsspitze, sondern ebenso von Verteidigern der OS als Bestätigung der eigenen Politik ausgegeben wurde. Die Landesregierung tat dies, indem sie das kritische Gesamturteil des Gutachtens über die OS hervorhob. Ganz anders jener Versuch einer Gruppe von Landespolitikern, OS-Leitern und der GEW nahestehenden Universitätspädagogen, durch eine Publikation die OS zu rechtfertigen², darunter diejenigen, die für die Einführung der OS Verantwortung trugen. Hier wird im wesentlichen auf die festgestellte „mehrheitliche“ Akzeptanz der OS bei Eltern wie Schülern verwiesen. Die Rezipienten des Gutachtens vermieden im Übrigen eine detaillierte Analyse der Ergebnisse in der Öffentlichkeit. Sie ist für die politischen Entscheidungsträger peinlich, weil die Forschungsbefunde im Widerspruch zu dem stehen, was fast drei Jahrzehnte lang offiziell verkündet wurde; OS-Lehrern an der pädagogischen Basis aber will man in dieser für sie bedrückenden Situation die ernüchternden Details der Evaluation erst recht ersparen.

Die OS in Niedersachsen ist zu einem Lehrstück geworden für die Abhängigkeit einer Schulstufe - und damit des Wohls einer ganzen Generation von Kindern - vom Wohlwollen der jeweils herrschenden Politiker. Obwohl Ministerpräsident Gabriel die Mehrheit der Genossen nach erheblichen Anstrengungen auf seine Seite bringen konnte, für die Abschaffung der OS zu stimmen, sind GEW- und SPD-Basis in Niedersachsen, OS-Leiter zumal, zutiefst verstört und mit ihrer Landesparteispitze uneins wie nie zuvor.

Die traurige Pointe: Die Abschaffung der OS wurde nicht geboren aus der pädagogischen Sorge um das schulische Schicksal leistungsschwächerer Kinder, für die die OS schon immer ein Problem war. Entscheidend ist vielmehr die politische Sorge, im Bildungswettbewerb der Besten nicht gut genug dazustehen. „Doch die im Dunkeln sieht man nicht“ (B. Brecht) – früher wie heute.

Frühere Braunschweiger Veröffentlichungen zur Orientierungsstufe: Retter, H./Nauck, J./Ohms, R.: Orientierungsstufe - Schule zwischen den Fronten. Zur gegenwärtigen Situation der Orientierungsstufe in Niedersachsen (Westermann - Agentur Pedersen), Braunschweig 1985. (192 Seiten) - Retter, H.: Schullaufbahnprognose und Entscheidungsfehler - Beispiel Orientierungsstufe. In: Die Deutsche Schule, 77. Jg., 1985, Heft 2, S. 119-122. - Retter, H.: Zwischenbilanz zur Orientierungsstufe in Niedersachsen. Begründung, Geschichte und Entwicklung bis heute. Loccumer Protokolle 19/85. Evangelische Akademie Loccum 1985, S. 3-26. - Retter, H.: Orientierungsstufe in Niedersachsen - Ende oder Neubeginn? In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 33. Jg., 1985, Heft 1, S. 1-10.

3.6 Gewalt in der Schule

Literatur

- Denker, R.: Aufklärung über Aggression. Kant – Darwin – Freud – Lorenz. Stuttgart 1966.
- Fuchs et al. (1996): Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen.
- Hilpert, K. (Hrsg.): Die ganz alltägliche Gewalt. Eine interdisziplinäre Annäherung. Opladen 1996.
- Holtappels, G./W. Heitmeyer/W. Melzer/K.-J. Tillmann (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2. Aufl. Weinheim 1999.
- Hurrelmann, K./N. Rixius/H. Schirp: Gegen Gewalt in der Schule. Ein Handbuch für Elternhaus und Schule. Weinheim 1996.
- Schubarth, W./ F.-U. Kolbe/H. Willems (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Ausmaß, Bedingungen und Prävention. Opladen 1996.
- Schubarth, W. (1999): Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. In: Pädagogik, Heft 1, S. 28-32.
- Tillmann, K.-J./B. Holler-Nowitzki, H.-G. Holtappels, U. Meier, U. Popp: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Aufl. Weinheim 2000.
- Das Thema „Gewalt in der Schule“ nimmt in der schulpädagogischen wie in der sozialisationstheoretischen Diskussion in den letzten 10 Jahren zunehmend Raum ein und gewinnt im Fall von ernsthaften Vorkommnissen sofort das Interesse der Medien. Schulen, denen Schülergewalt nachgesagt wird, erleiden seitens der Öffentlichkeit, insbesondere seitens der Eltern, einen deutlichen Imageverlust. Gewalt gegen Mitschüler äußert sich in erster Linie in körperlicher und verbaler Gewalt.

Unter „Gewalt“ wird nicht nur Körperverletzung (Gewalt gegen Personen) verstanden, sondern ebenso Vandalismus (Gewalt gegen Sachen), Nötigung/Erpressung, Aneignung von Sachen unter Gewaltandrohung, Diebstahl und ähnliche Delikte. Physische Gewalt ist von psychischer – meist

² Bönsch, M./Jürgens, E./Ziegenspeck, J.W. (Hrsg.). Die Orientierungsstufe muss erhalten bleiben! – was macht sie erhaltenswert? Lüneburg (Institut für Erlebnispädagogik) 2001.

verbaler – Gewalt zu unterscheiden. Von „Gewalt“ ist „schulische Devianz“ (= massive Unterrichtsstörungen, Mogeln und Fälschen, Schwänzen u.ä.,) zu trennen (vgl. Tillmann et al. 2000, S. 26 f.). Dass es bei Rangeleien nicht immer einfach ist, Übergänge zwischen Spaß und Ernst genau zu definieren (etwa den Übergang vom spaßhaften Necken zum „Hänseln“ und „Triezen“), ist dabei nicht in Abrede gestellt. Als aussagekräftige Indikatoren für ein Milieu, in dem Schülergewalt auftritt, werden aggressiv-diskriminierende Sprache und rohe Umgangsformen angesehen. Das schließt keineswegs jenen Typus von Gewaltausübung aus, bei dem „nur zum Spaß“ ein schwächerer Schüler brutal misshandelt wird, wobei der Täter ein ansonsten völlig unauffälliger, keineswegs disziplinschwieriger Schüler sein kann.

Die wissenschaftliche Fachliteratur kennt zwei unterschiedliche Bearbeitungsformen des Themas „Gewalt in der Schule“:

- eine analytische Vorgehensweise, die die möglichen Ursachen, die Erscheinungsweisen von Gewalt, gewaltauslösende Bedingungen und Umstände, die betroffenen Täter-/Opfergruppen und das gesamte Umfeld des Themas „Gewalt“ darstellt;
- eine auf *Intervention* zielende Vorgehensweise, die Maßnahmen zur Prävention bzw. Reduktion von Gewalt vorschlägt sowie pädagogische Strategien der situativen und langfristigen Bewältigung aktuell auftretender Gewalt entwickelt.

Ein Vergleichsstudie von Schulen des Sekundarbereichs in Sachsen, Thüringen, Hessen und Baden-Württemberg erbrachte unter anderem folgende Ergebnisse (Schubarth/Kolbe/Willems 1996):

- Der Einschätzung des Schulklimas und der Schulkultur wird von Lehrern entscheidende Bedeutung für das Auftreten von Gewalt beigemessen. Bei positiver Einschätzung ist auch die Gewaltbelastung geringer als in Schulen mit ungünstigem Schulklima;
- Schulen in den neuen Bundesländern hatten nach der Wende eine Zunahme an Gewalt zu verzeichnen, die aber insgesamt das an westdeutschen Schulen festgestellte Niveau nicht erreicht (zu DDR-Zeiten existierte das Phänomen nicht);
- Es gibt Zusammenhänge zwischen steigender schulischer Devianz und steigender Ortsklassengröße, die jedoch schulformspezifisch verschieden sind, wie auch die Art der Gewaltdelikte schulformspezifische Profile erkennen lassen;
- Jungen zeigen sich im allgemeinen gewalttätiger als Mädchen, was aber keineswegs besagt, dass nicht auch Mädchen Gewalt, auch körperliche Gewalt, ausüben; Jungen sind eher Opfer von Gewalt als Mädchen;
- Lehrer (ebenso Opfer von Gewalt) sehen überwiegend dieselben Schüler als Gewalttäter, die als besonders aggressiv, disziplinos, leistungsschwach, gelten; sie orientieren sich an außerschulischen Cliquen, in denen Gewaltausübung als akzeptabel angesehen wird.
- Vor allem ostdeutsche Lehrer beobachten, dass subkulturelle „Rechts-/Links-Abgrenzungen“ und deren Konfliktpotential von außen in die Schule hineingetragen werden (ebenda, S. 110 f.). Ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer problematisieren ferner die Wirkung der Medien. Der Medieneinfluss sei hier noch unberechenbarer als für die Jugend im Westen, da der Umgang mit Medien im Osten erst erlernt werden müsse.
- Schüler in Ost und West vermuten gleichermaßen besonders negative Einflüsse der Medien auf jüngere Kinder, die die Gewalt im Fernsehen nicht verarbeiten könnten und Gewaltszenen oftmals nachspielen würden (ebenda, S. 119).

Nach Schubarth (1999, S. 31) zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen der Schulform und der Art der Gewaltprobleme. Sie treten an Hauptschulen bzw. Sonderschulen hervor, besonders wenn diese in sozialen Brennpunkten liegen. Im Gymnasium ist die Konfrontation mit Gewalt am geringsten. Bei anderen Formen der Gewalt dagegen, wie z.B. Vandalismus und verbaler Gewalt, bestehen kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen. Mädchen greifen eher zu *verbaler* Gewalt, in dieser Hinsicht unterscheiden sie sich kaum von den Jungen. Besonders häufig ist Gewalt bei den 12- bis 15jährigen verbreitet, die Gewaltform variiert in Abhängigkeit vom Alter. Gewalt gegen Personen wird eher von den jüngeren, Gewalt gegen Gegenstände von den älteren

walt gegen Personen wird eher von den jüngeren, Gewalt gegen Gegenstände von den älteren Schülern ausgeübt (ebenda, S. 31).

Eine großangelegte Studie von Tillmann et al. (2000) hat zum Ergebnis, dass von 1972 bis 1995 – wie ein Vergleich standardisierter Schüleraussagen aus diesem Zeitraum deutlich macht – von einem *allgemeinen* Anstieg der Gewalt in Schulen *nicht* gesprochen werden könne, wohl aber kann gesagt werden:

- die Minderheiten von Schülern, die sich gewalttätig verhalten, nehmen zu;
- Lehrer berichten über zunehmende Schuldevianz und Defizite im Sozialverhalten; bei nicht wenigen Schülern verweisen sie auf weitere Negativfaktoren (ungünstiges familiäres Umfeld, unsichere Zukunftsperspektive, ungünstige Bildungsvoraussetzungen), die für aggressives bzw. schuldeviantes Verhalten verantwortlich gemacht werden.

Ein restriktiver Erziehungsstil der Eltern, der insbesondere im Konfliktfall von Verboten bestimmt ist, begünstigt aggressives Verhalten in der Schule. Die von Medienforschern oft bestrittene Vermutung, dass ein Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Gewalt bestehe, ist den Ergebnissen der Studie zufolge nicht völlig von der Hand zu weisen: Während die tägliche Nutzungsdauer von Fernsehprogrammen und Videofilmen relativ geringe Bedeutung hat, ist der Konsum von Gewaltvideos ein durchaus bedeutsamer Risikofaktor für potentielle Gewalttaten – insbesondere dort, wo die Eltern restriktive Verbote als Strafe für unbotmäßiges Verhalten aussprechen. Ebenso sind Werthaltungen der Freundesclique, die Gewalt als Mittel der Konfliktlösung befürworten, hoch signifikant mit Gewalt in der Schule verbunden. Damit erweist sich der familiäre Hintergrund als durchaus stark einflussgebend auf das Gewaltverhalten der Jugendlichen in der Schule; Medienkonsum nach Quantität und Qualität wie auch die Auswahl der Freunde bilden mit Dimensionen des elterlichen Lebensstils (der unteren sozialen Schicht) ein Netz von Bedingungen, das mit Gewalt in der Schule einen statistisch gesicherten Zusammenhang darstellt.

Opfer und Täter: Dan Olweus, ein führender norwegischer Gewaltforscher, schildert als Ergebnis verschiedener Studien die Psyche typischer *Opfer* (Jungen wie Mädchen) von schulischer Gewalt:

Das typische Opfer ist ängstlicher und unsicherer als es Schüler(innen) im allgemeinen sind. Außerdem ist es oft vorsichtig, empfindsam und still. Wenn es von anderen Schüler(innen) angegriffen wird, reagiert es meistens mit Weinen (zumindest in den unteren Klassen) und Rückzug. Opfer leiden darüber hinaus unter mangelndem Selbstwertgefühl, sie haben eine negative Einstellung zu sich selbst und ihrer Situation. Sei betrachten sich oft als Versager und empfinden sich als dumm, wenig attraktiv und schämen sich. Die Opfer sind einsam und verlassen in der Schule. In der Regel haben sie keinen einzigen guten Freund in der Klasse. Sie sind nicht aggressiv oder angreifend in ihrem Verhalten und dementsprechend kann man sich die Gewalttätigkeit ihnen gegenüber nicht als Folge herausfordernden Verhaltens ihren Altersgenossen gegenüber erklären. Diese Kinder haben oft eine negative Einstellung gegenüber Gewalt und der Anwendung von gewalttätigen Mitteln. Sind es Jungen, dann sind sie meistens körperlich schwächer als Jungen im allgemeinen. (Olweus, in Holtappels et al. 1999, S. 286 f.)

Zu berücksichtigen ist, dass Olweus im englischen Originaltext von „bullying“ spricht; die Opfer- bzw. Tätercharakteristik bezieht sich also nicht auf das Erleiden bzw. Ausüben von Gewalt allgemein, sondern auf das Quälen, Drangsalieren und Terrorisieren von Mitschülern (in diesem Sinne ist bullying zu verstehen). Die Psyche von *Tätern* beschreibt Olweus folgendermaßen:

Ein charakteristisches Merkmal von Täter(innen) ist die Aggressivität gegenüber Gleichaltrigen. Das ist in der Definition des Gewalttäters impliziert. Aber Gewaltttäter(innen) sind auch oft gegen Erwachsenen aggressiv, sowohl gegen Lehrer(innen) als auch gegen Eltern. Gewöhnlich haben Gewaltttäter(innen) eine positivere Einstellung zu Gewalt und der Anwendung von Gewalt als Schulkinder allgemein. Außerdem zeichnen sie sich oft aus durch Impulsivität sowie ein starkes Bedürfnis, über andere Macht auszuüben. Sie haben wenig Mitgefühl mit Opfern von Gewalttätigkeit. [...]

Zusammengefasst kann der typische Täter (die Täterin) beschrieben werden als ein Mensch, bei dem ein *aggressives Reaktionsmuster* mit (bei Jungen) *körperlicher Stärke verbunden* ist. ... Erstens haben die Gewalttäter(innen) ein starkes Bedürfnis nach Stärke und Macht. Sie scheinen es zu genießen, „kontrollieren“ und beherrschen zu können. Betrachtet man die familiären Verhältnisse, in denen viele von ihnen aufgewachsen sind, kann man zweitens vermuten, dass sie ein gewisses Ausmaß an Feindseligkeit gegenüber ihrer Umgebung entwickelt haben. Aus derartigen Gefühlen und Impulsen entsteht möglicherweise die Befriedigung, die sie erleben, wenn sie anderen Schmerzen und Leid zufügen. Drittens gibt es eine „instrumentelle Komponente“ in ihrem Verhalten. Gewalttäter und –täterinnen zwingen oft ihre Opfer dazu, sie mit Geld, Zigaretten, Bier oder anderen Wertsachen zu versorgen. Es ist zudem offensichtlich, dass aggressives Verhalten in vielen Situationen mit einer Form von Ansehen belohnt wird. Gewalttätigkeit kann auch als eine *Komponente eines allgemeineren sozialfeindlichen und regelverletzenden („verhaltensgestörten“) Verhaltensmusters* angesehen werden. (ebenda, S. 287 f.)

Die verbreitete Ansicht, dass Gewalttätigkeit von jungen Menschen nur Verschleierung und Kompensation einer tatsächlich vorhandenen Unsicherheit und Ängstlichkeit darstelle, konnte Olweus empirisch nicht bestätigen. Es gab keine Hinweise auf ein geringeres Selbstwertgefühl oder Ängstlichkeit bei schulischen Gewalttätern. Diese Befunde beziehen sich allerdings auf das Auftreten von Gewalttätern innerhalb einer Gruppe. Dass sich bei einem bestimmten Tätertypus auch Ängstlichkeit bzw. Unsicherheit nachweisen lassen, will Olweus damit nicht ausschließen. Der Beliebtheitsgrad bei Mitschülern ist durchschnittlich oder unterdurchschnittlich, aber nicht so niedrig wie der von Gewaltopfern. Gewalttäter sind oft von ein oder zwei Mitschülern umgeben, die sie unterstützen. Olweus hebt hervor, dass schulische Gewalttäter ein hohes Risiko eingehen, später mit Problemen wie Kriminalität und Alkoholmissbrauch zu tun zu haben.

Olweus meint, dass zuwenig Liebe und Fürsorge einerseits, zuviel „Freiheit“ in der Kindheit bei gleichzeitiger Erfahrung von elterlicher Gewalt (z.B. körperlicher Züchtigung) andererseits, den Nährboden für Gewalttätigkeit bereitet. Es gibt Kinder, die von ihren Eltern (oder einem Elternteil) konsequente Ablehnung erfahren haben. Wenn der Säugling von der Mutter in der Weise behandelt wird, ist die fehlende Wärme und Anteilnahme ein erhöhtes Risiko dafür, dass das Kind der sozialen Umwelt gegenüber *feindliches* Verhalten zeigt. Falls aggressives Verhalten des Kindes in der Familie gebilligt oder auch nur toleriert wird, ohne dass durch Geschwister, Eltern oder andere Bezugspersonen Grenzen gesetzt werden, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass dieses erfolgreich praktizierte Verhalten beibehalten wird. Erfährt das Kind selbst Gewalt und heftige Gefühlsausbrüche (Wut) von den Eltern, wird es bei anderer Gelegenheit, wenn es selbst wütend ist, ähnlich aggressiv und unbeherrscht reagieren.

Was tun? Die Eindämmung schulischer Gewalt ist, wenn sie erst einmal als gegeben registriert wird, keine einfach zu lösende Aufgabe – schon deshalb nicht, weil viele Schüler Gewalt von Mitschülern *außerhalb der Schule*, etwa auf dem Schulweg, erfahren. Die pädagogischen Ratgeber führen eine ganze Liste von Maßnahmen an, die das Gewaltpotential mindern oder erst gar nicht aufkommen lassen sollen. Die offiziellen Maßnahmen der Schulen gegenüber Gewalttätern sind:

Aussprache mit Lehrern – schriftlicher Verweis – Einschalten der Jugendhilfe – Überweisung an eine Beratungsstelle – Einschalten der Polizei – Versetzung in eine Parallelklasse – Überweisung in eine Schule der gleichen Schulform – Überweisung in eine Schule einer niedrigeren Schulform. (Ch. Ackermann, in Schubarth/Kolbe/Willems 1996, S. 208)

Zu den weiteren von der Schule veranlassten Maßnahmen gehören die Unterstützung des Opfers und die Einbeziehung der Eltern (von Tätern und Opfern) sowie bestimmter Schulgremien, wie z.B. den Elternrat von Klasse oder/ und Schule. Von den unmittelbaren Reaktionen der Schule sind längerfristig angelegte Präventionskonzepte zu unterscheiden. Als dauerhafte pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung des Schulklimas nannten Schulleiter (ebenda, S. 210):

- außerunterrichtliche Arbeit: z.B. Arbeitsgemeinschaften, Ganztagsangebote, Pausenaktivitäten, Projektwochen, gemeinsame Gestaltung von Schulräumen u.ä.

- Elternarbeit: z.B. Elterngespräche, Gesprächskreise zwischen Eltern und Lehrer/Innen, offenere Brief an die Eltern u.ä.
- Aktivitäten des Lehrer/innenkollegiums/der Schulleitung: z.B. Lehrer/innenfortbildung, Beratungen des Kollegiums, pädagogische Tage, Fallbesprechungen, Änderungen der Schulorganisation (z.B. Reduzierung der Klassenstärken) u.ä.
- Maßnahmen zur Kontrolle und Bestrafung: z.B. Verstärkung der Aufsicht, Erarbeitung einer Hausordnung und deren konsequente Durchsetzung, regelmäßige Belehrungen über die Schulordnung, stichprobenartige Kontrolle auf Schundliteratur oder Waffen, Einrichtung von Schülerordnungsgruppen u.ä.
- Thematisierung im Unterricht: z.B. Behandlung von Themen wie „Gewalt“, „Aggression“, „Ausländerfeindlichkeit“ in verschiedenen Fächern (Gemeinschaftskunde, Ethik, Religion, Deutsch), differenzierte Unterrichtsmethoden und –gestaltung, Wechsel von Bewegungs- und Lernfächern, Projektunterricht u.ä.
- Einsatz von Beratungslehrern;
- Zusammenarbeit mit anderen Institutionen, z.B. Jugendamt, Ordnungsamt, Polizei, Suchtberatungsstellen, Schulpsychologen, Kirchen, Sozialpädagogen, Vereinen, Integration in den Stadtteil u.ä. (ebenda, S. 242)

Der Katalog getroffener Vorkehrungen gegen Gewalt von Schülern belegt, dass die Schulen keineswegs in tatenloser Ohnmacht verharren, sondern reagieren. Inwieweit diese Arbeit von Erfolg gekrönt ist, steht auf einem anderen Blatt. Sie wird um so erfolgreicher sein, je mehr ein solcher Katalog nicht nur die Addition einzelner Maßnahmen beinhaltet, sondern zu einem Gesamtkonzept führt, das, von allen Lehrkräften vertreten sowie von den meisten Schülern und Eltern unterstützt, die Schulkultur insgesamt zu einer *humanen* Schule verändert. Ein empfehlenswerter Band, der pädagogische Erfahrungen der Analyse und Bewertung von Gewalt mit pädagogischen Präventionsprogrammen verbindet, ist das von Klaus Hurrelmann und Mitarbeitern herausgegebene Handbuch „Gegen Gewalt in der Schule“. Aus ihm seien die folgenden Vorschläge wiedergegeben, die langfristig das Schulklima positiv beeinflussen (empfehlenswert ist ferner der zitierte Band von Dan Olweus):

- in *akuten Situation*, in denen sich Gewalthandlungen abzeichnen, Gewalt *öffentlich machen*, d.h. Umstehenden die eigene Meinung deutlich hörbar mitteilen, gegebenenfalls Opfer aus der Situation herausnehmen;
- den Schulweg sicher gestalten, dabei in kleinen Gruppen erkunden und Partner der Schule (Jugendamt, Familienbildungsstätte, Polizei u.a.) miteinbeziehen; durch Simulation von typischen Situationen im Rollenspiel Erfahrungen in der Gruppe gewinnen, dabei diskutieren über Strategien des Verhaltens und Eingreifens;
- spiel- und erlebnispädagogische Angebote in Zusammenarbeit mit Jugendeinrichtungen im Stadtteil; dadurch kommen auch Kinder unterschiedlicher Nationalitäten und Schulen zusammen und lernen sich besser kennen;
- Video-Workshops, in Kooperation mit Jugendfreizeiteinrichtungen, in denen sie Gewalterfahrungen und –bilder nachspielen;
- intensive Elternarbeit mit Unterstützung außerschulischer Partner;
- Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schülern;
- Pausenhöfe als Spielplätze gestalten und mit aktiven Pausen-Angeboten ausstatten;
- Angebote für fachübergreifende, freizeitbezogene Arbeitsgemeinschaften (auch in Verbindung mit Sportvereinen), z.B. eine AG, die Kampfsport mit Meditation verbindet;
- Theater- und Zirkusprojekte;
- Räume vielfältig gestalten, den Schulalltag rhythmisieren, z.B. durch eine gleitende halbstündige Anfangszeit, in der Kinder ihre Tätigkeit frei wählen (vergleichbar der Kindergartenpraxis);
- Kooperation fördern durch offenen Unterricht und Freiarbeit;
- Klassenrat mit einmal wöchentlichen Sitzungen (von den Schülern organisiert);

- mit verbalen Provokationen, „rechten“ Sprüchen, Minderheitenfeindlichkeit umgehen lernen durch Selbstproduktion (einschließlich witziger Antworten), Diskussion, Rollenspiel;
- Konflikte gewaltfrei regeln, Regeln für Umgangsformen und den Umgang mit Sachen, den Umgang mit Konflikten erarbeiten; Mediation als Form friedlicher Konfliktlösung (Hurrelmann et al. 1996).

4. Kindheit und Medien

Literatur

THEORETISCHE GRUNDLAGEN

- Früh, W.: Realitätsvermittlung durch Massenmedien. Die permanente Transformation der Wirklichkeit. Opladen 1994.
- Horkheimer, M./T.W. Adorno: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1969 [insbes. Beitrag „Kulturindustrie - Aufklärung als Massenbetrug“]
- Luhmann, N.: Die Realität der Massenmedien. 2. Aufl. Opladen 1996. –
- McLuhan, H.M.: Die magischen Kanäle. Düsseldorf 1968.
- Meyrowitz, J.: Die Fernsehgesellschaft. Weinheim 1987.
- Moser, H.: Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen 2000.
- Schorb, B.: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Gesellschaft, Forschung und Praxis. Opladen 1995.

MEDIENKINDHEIT UND KOMMERZIELLE KINDERKULTUR IN DEN LETZTEN JAHRZENTEN

- Bauer, K.W./H. Hengst: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek 1980.
- Fromme, J./S. Kommer/J. Mansel et al. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999.
- Hengst, H. (Hrsg.): Von für und mit Kids. Kinderkultur in europäischer Perspektive. München 1993.
- Hurrelmann, B.: Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim (Juventa) 1989.
- Lenzen, K.-D.: Kinderkultur - die sanfte Anpassung. Frankfurt/M. 1978.
- Preuss-Lausitz, U. u.a.: Kriegskinder, Krisenkinder, Konsumkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. 2. Aufl. Weinheim 1989.
- Rolff, H.-G. Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur - Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen. In: U. Preuss-Lausitz u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. 2. Aufl. Weinheim 1989.
- Rolff, H.-G./P. Zimmermann: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Weinheim 1985. (5. Aufl. 1996)
- Saxer, U./W. Langebucher/A. Fritz: Kommunikationsverhalten und Medien. Gütersloh 1989.
- Schell, F./E. Stolzenburg/H. Theunert (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen pädagogischen Handelns. München 1999.

FERNSEHEN, KINDHEIT UND WERBUNG

- Charlton, M. u.a.: Fernsehwerbung und Kinder. 2 Bde. Opladen. 1995.
- Guber, S. & J. Berry: Marketing to and Through Kids. New York (McGraw-Hill) 1993.
- Kline, S.: Out of the Garden. Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing. London (Verso) 1993.
- McNeal, J.U.: Kids as Customers. A Handbook of Marketing to Children. New York (Macmillan) 1992.

EMPIRISCHE STUDIEN ZUR LEBENSITUATION VON KINDERN

- Bois-Reymond, M. de/P. Büchner/H.-H. Krüger/J. Eccarius/B. Fuhs: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- Fölling-Albers, M./A. Hopf: Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen. Opladen 1995.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Shell-Jugendstudie. 2 Bde. Opladen 2000.
- Groebel, J. u.a.: Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland. Gütersloh 1995.
- Wilk, L./Wacher, J. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung. Opladen 1994.
- Zinnecker, J./R. K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim 1996.

GEWALT -GEWALTKRITIK - MEDIENKRITIK

- Benz, U.: Jugend, Gewalt und TV. Der Umgang mit bedrohlichen Bildern. Verlag Metropolis 1997.
- Buddemeier, H.: Illusion und Manipulation. Die Wirkung von Film und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1996.

- Glogauer, W.: Die neuen Medien verändern die Kindheit. 4. Aufl. Weinheim 1998.
 Glogauer, W.: Die neuen Medien machen uns krank. Weinheim 1999.
 Kunczik, M.: Gewalt und Medien. Köln 1987.
 Maletzke, G.: Kulturverfall durch Fernsehen? Berlin 1988.
 Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1983.- Ders.: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt/M. 1989. – Ders.: Götterdämmerung. Das Ende der Erziehung. Frankfurt/M. 1996.
 Theunert, H./B. Schorb: ‚Mordsbilder‘, Kinder und Fernseh-Information. Eine Untersuchung von Kindern mit realen Gewaltdarstellungen in Nachrichten und Reality-TV. Hamburg 1995.

4.1 Zwischen Medieneuphorie und Medienkritik

4.1.1 Definitionen

Die Medien – ein Sammelbegriff, der noch zu klären ist – bilden neben Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe einen besonders prägenden Sozialisationsfaktor. Nachdem in den siebziger Jahren das Fernsehen, in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre der Computer und in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre das Internet zu neuen Formen medialer Information, Kommunikation und Unterhaltung führten, die auch von Kindern genutzt werden, ist das Medium „Fernsehen“ längst nicht mehr das einzige Medium mit hohem Zeitanteil und hoher Faszination, das Alltag und Freizeit von Kindern bestimmt. Vielmehr ist von einer vielseitigen Mediennutzung auszugehen, angefangen von Tonkassetten, über Videofilme bis hin zu realistischen oder im Science fiction-Raum angesiedelten Adventure Games. Die Vielfalt der Nutzungsformen führt zu einer Vielzahl von Interessenbildungen bei den jugendlichen Anwendern.

Medien sind „Vermittlungssysteme für Informationen aller Art (Nachrichten, Meinung, Unterhaltung)“; ihre Funktion ist der „Transport von Inhalten“, wobei in der Regel eine medientypische Verformung und Restriktion der Inhalte in Kauf genommen werden muss. Eine derartige Verformung ist gegeben

- a) *funktional* durch Herausnehmen aus dem Gesamtzusammenhang eines Kontextes (z.B. der „Wirklichkeit“, aus dem die Information herausgelöst wird;
- b) *interessengeleitet* durch eine bestimmte Interpretationsabsicht (z.B. kann die Nachricht von einem großen Brand in einem Satz nüchtern konstatiert, sie kann in mehreren Sätzen drastisch geschildert werden, die bloße Information kann mit wirklichkeitsnahen Bildern bis hin zur Wiedergabe von Todesängsten, dramatischen Rettungsaktionen unterlegt werden); .
- c) Über die allgemeine Informationsweitergabe hinaus können manche Medien auch spezielle Aufgaben erfüllen, z.B. bestimmte, eng umrissene Lernprozesse in Gang setzen (Bildungsmittel, Bildungsmedien).

Die Informationen werden angeboten

1. als traditionelle (nichttechnische) Informationsträger

- in Form von „Printmedien“ (Büchern, Zeitschriften),
- in bildhafter Darstellung (Plakate, Poster, künstlerische Objekte),
- in Bildungsmitteln (Spiel- und Arbeitsmitteln, Lernsoftware)

2. als klassische technische Informationsträger

- in akustischer bzw. auditiver Form (CD-Player, Ton-Kassette),
- in audiovisueller Form (Kino, Fernsehen, Video-Film)

3. durch Neue Medien

- mittels (audio-)visueller elektronischer Kommunikationsnetze mit Informationsspeicherung (Computer, CD-ROM, Internet; Multimedia)

Massenkommunikation ist jene Art der Kommunikation, bei der Informationen *öffentlich* (für jedermann zugänglich), *indirekt* (über technische Verbreitungsmittel) und *einseitig* (ohne die Möglichkeit eines Rollentausches zwischen Kommunikator und Rezipienten) an ein *disperses* (untereinander nicht in Kontakt befindliches) Publikum vermittelt wird (nach Günther Maletzke, 1963).

4.1.2 „Das Medium ist die Botschaft!“ (H. M. McLuhan)

Die modernen Massenmedien Zeitung, Rundfunk, Fernsehen haben drei gesellschaftliche Funktionen:

- Laufende Information (Nachrichten) über das Zeitgeschehen - weltweit und regional;
- Unterhaltung (Kulturtransfer und kulturelle Innovation);
- Soziale Integration innerhalb einer demokratischen Gesellschaft.

Doch die neuen Medien, angefangen mit dem Medium Fernsehen, haben eine *ambivalente* Bewertung erfahren. Es gibt begeisterte Befürworter und harsche Kritiker der Medien. Der Publizist Hans-Magnus Enzensberger prägte bekanntlich das Wort vom „Nullmedium“ Fernsehen. Bekannt in Deutschland wurde der amerikanische Medienkritiker Neil Postman, der vom „Ende der Kindheit“ und schließlich sogar vom „Ende der Erziehung“ sprach und dies mit der Totalität der audiovisuellen Medien begründete. Während die Befürworter auf die Chancen und die tatsächliche Nutzung der Medien verweisen (ohne die die gegenwärtige Gesellschaft nicht mehr funktionieren würde), heben Medienkritiker problematische Folgen und Veränderungen hervor, die aus der Medienabhängigkeit resultieren (vgl. Glogauer 1995; 1999; Buddemeier 1996).

Der kanadische Literaturwissenschaftler und Medienphilosoph Herbert Marshall McLuhan (1911-1980), der an der Universität Ontario/Kanada lehrte, erkannte die neuen Möglichkeiten der Medien, die – wie er meinte – zur Ablösung der traditionellen Printmedien führen. Von ihm stammt die Aussage „Das Medium ist die Botschaft!“ In der Tat: Wenn die heutige Zeit eine Botschaft zu vermitteln hat, dann sind die Medien selbst diese Botschaft. McLuhan hatte bereits vor über 30 Jahren die Vision, dass die modernen Medien die Menschen auf der Erde zu einem „global village“ (weltumspannendem Dorf) vereinigen. Das Internet machte seine Vision zur Wirklichkeit.

Originaltext H. Marshall McLuhan

[Das Medium ist die Botschaft]

[S. 13:] In einer Kultur wie der unseren, die es schon lange gewohnt ist, alle Dinge, um sie unter Kontrolle zu bekommen, aufzusplittern und zu teilen, wirkt es fast schockartig, wenn man daran erinnert wird, dass in seiner Funktion und praktischen Anwendung das Medium die Botschaft ist. Das soll nur heißen, dass die persönlichen und sozialen Auswirkungen jedes Mediums - das heißt jeder Ausweitung unserer eigenen Person - sich aus dem neuen Maßstab ergeben, der durch jede Ausweitung unserer eigenen Person oder durch jede neue Technik eingeführt wird. So zielen beispielsweise mit dem Aufkommen der Automation die neuen Formen menschlichen Zusammenlebens bestimmt auf die Abschaffung der Routinearbeit, des Jobs hin. Das ist das negative Ergebnis. Auf der positiven Seite gibt die Automation den Menschen Rollen, das heißt eine tieferlebte Beteiligung der Gesamtperson an der Arbeit und der menschlichen Gemeinschaft, welche die mechanische Technik vor uns zerstört hatte. Viele Menschen sind wohl eher geneigt zu sagen, dass nicht in der Maschine, sondern in dem, was man mit der Maschine tut, der Sinn oder die Botschaft liege.

[S. 18/19:] Einer hochalphabetisierten und mechanisierten Kultur erschien der Film als eine Welt triumphierender Illusionen und Träume, die man mit Geld kaufen konnte. In diesem Augenblick der Geschichte des Films kam der Kubismus auf, der von E.H. Gombrich in seinem Buch „Art and Illusion“ als „der gründlichste Versuch, Mehrdeutigkeit auszuschießen und einer Lesart des Bildes Geltung zu verschaffen - der eines von Menschenhand geschaffenen Werkes, einer mit Farbe behandelten Leinwand“ bezeichnet worden ist. Denn der Kubismus setzt alle Aspekte eines Gegenstandes gleichzeitig anstelle des „Augenpunktes“ oder des Aspekts der perspektivischen Illusion. Der Kubismus ersetzt die spezialisierte Illusion der dritten Dimension auf der Leinwand durch ein Wechselspiel von Ebenen und Widersprüchen oder durch einen spannungsgeladenen Widerstreit der Muster, Lichter und Anordnungen, die durch das Miteinbeziehen „die Botschaft an den Mann bringen.“ So werden, wie viele behaupten, wirklich Gemälde geschaffen und nicht Illusionen. Mit anderen Worten, der Kubismus gibt Innen und Außen, Oben, Unten, Hinten, Vorne und alles übrige in zwei Dimensionen wieder und lässt damit die Illusion der Perspektive zugunsten eines unmittelbaren sinnlichen Erfassens des Ganzen fallen. Mit diesem Griff nach dem unmittelbaren, totalen Erfassen verkündete der Kubismus plötzlich, dass das Medium die Botschaft ist. Ist es nicht klar, dass im selben Augenblick, in dem das Aufeinanderfolgen der Gleichzeitigkeit weicht, wir uns in der Welt der Struktur und Gestalt befinden? Ist nicht gerade das in der Physik wie in der Malerei, Dichtung und auf dem Gebiete der Kommunikation eingetreten? Die Aufmerksamkeit gilt nicht mehr speziellen Teilaspekten, sondern wendet sich der Gesamtwirklichkeit zu, und wir können jetzt ganz natürlich sagen, „Das Medium ist die Botschaft“.

Vor der elektrischen Geschwindigkeit und der Berücksichtigung der Gesamtwirklichkeit war es nicht klar, dass das Medium die Botschaft ist. Die Botschaft, so schien es damals, sei der „Inhalt“; als die Leute noch fragten, was ein Ge-

mälde bedeute. Doch wäre es ihnen nie eingefallen zu fragen, was eine Melodie, ein Haus oder ein Kleid bedeute. In solchen Dingen haben die Menschen eine gewisse ganzheitliche Auffassung der Struktur, Form und Funktion als eine Einheit beibehalten. Aber im Zeitalter der Elektrizität ist diese ganzheitliche Auffassung der Struktur und Gestalt so vorherrschend geworden, dass die Pädagogik diese Angelegenheit aufgegriffen hat. Anstatt sich mit speziellen Problemen der Arithmetik zu beschäftigen, folgt die strukturelle Methode der Kraftlinie im Feld der Zahlen und lässt Kinder über Zahlentheorie und „Mengen“ nachdenken.

[Heiße Medien und kalte]

[S. 29 f.:] Es gibt ein Grundprinzip, nach dem sich ein „heißes“ Medium, wie etwa das Radio, von einem „kühlen“; wie es das Telefon ist, oder ein „heißes“, wie etwa der Film, von einem „kühlen“; wie dem Fernsehen, unterscheidet. Ein „heißes“ Medium ist eines, das nur einen der Sinne allein erweitert, und zwar bis etwas „detailreich“ ist. Detailreichtum ist der Zustand, viele Daten oder Einzelheiten aufzuweisen. Eine Fotografie ist optisch „detailreich“. Eine Karikatur ist „detailarm“, und zwar einfach, weil wenig optisches Informationsmaterial zur Verfügung steht. Das Telefon ist ein kühles Medium oder ein detailarmes, weil das Ohr nur eine dürftige Summe von Informationen bekommt. Und die Sprache ist ein kühles, in geringem Maße definiertes Medium, weil so wenig geboten wird und so viel vom Zuhörer ergänzt werden muss. Andererseits fordern heiße Medien vom Publikum eine geringe Beteiligung oder Vervollständigung. Heiße Medien verlangen daher nur in geringem Maße persönliche Beteiligung, aber kühle Medien in hohem Grade persönliche Beteiligung oder Vervollständigung durch das Publikum. Daher hat natürlich ein heißes Medium wie das Radio ganz andere Auswirkungen auf den, der es verwendet, als ein kühles Medium wie das Telefon.

[Automation: Nicht fürs Leben lernen, sondern leben lernen]

[S. 375 f.] Mit der Automation werden nicht nur Berufe verschwinden und ganzheitliche Rollen wieder aufkommen. Eine jahrhundertelange Sozialisierung in der Pädagogik und der Anordnung von Daten geht nun durch die augenblickliche Verfügbarkeit von Informationen zu Ende, welche die Elektrizität möglich gemacht hat. Automation ist Information, und sie macht nun nicht nur den Spezialaufgaben im Bereich der Arbeit ein Ende, sondern auch der Auffächerung im Bereich des Lernens und Wissens. In Zukunft besteht die Arbeit nicht mehr darin, seinen Lebensunterhalt zu verdienen, sondern darin, im Zeitalter der Automation leben zu lernen. Das ist ein ganz allgemeines Verhaltensmuster im Zeitalter der Elektrizität. Es beendete die alte Dichotomie von Kultur und Technik, von Kunst und Handel und von Arbeit und Freizeit. Während im mechanischen Zeitalter der Fragmentierung Freizeit die Abwesenheit von Arbeit bedeutete oder bloßes Müßigsein, gilt im Zeitalter der Elektrizität gerade das Gegenteil. Wenn das Zeitalter der Information von uns den Einsatz aller Fähigkeiten gleichzeitig verlangt, entdecken wir, dass wir am stärksten das Gefühl empfinden, frei zu sein, wenn wir am intensivsten „dabei“, also mit einbezogen sind, ähnlich wie es Künstler aller Zeiten waren.

[S. 377:] Es ist ein grundlegender Aspekt des Zeitalters der Elektrizität, dass diese ein weltumspannendes Netz aufbaut, das mit unserem Zentralnervensystem viel gemeinsam hat. Unser Zentralnervensystem ist nicht nur ein elektrisches Netz, sondern stellt ein einziges, ganzheitliches Erfahrungsfeld dar. Biologen weisen darauf hin, dass das Gehirn ein Ort gegenseitiger Beeinflussung ist, an dem Eindrücke und Erfahrungen jeder Art ausgetauscht und übersetzt werden können, was uns ermöglicht, auf die *Welt als Ganzes zu reagieren*. Wenn die Technik der Elektrizität in das Geschehen eingreift, erfährt die gewaltige Vielfalt und das weite Ausmaß von Operationen in der Industrie und Gesellschaft rasch eine ganzheitliche Ausrichtung. Doch diese organische Einheit von ineinandergreifenden Abläufen, zu welcher der Elektromagnetismus in den verschiedensten und speziellsten Wirkungsbereichen und -organen anregt, ist der Organisation in der mechanischen Zivilisation gerade entgegengesetzt.

[S. 378:] Die Automation ist nicht eine Erweiterung der mechanischen Prinzipien der Aufteilung und Trennung von Handlungen. Sie bedeutet vielmehr den Einbruch der Unmittelbarkeit der Elektrizität in die mechanische Welt. Deshalb betonen jene, die mit der Automation zu tun haben, dass diese genauso eine Denkweise wie eine Handlungsweise darstelle. Die sofort gegebene Synchronisation von zahlreichen Handlungen bedeutet das Ende der mechanisch-schematischen Reihung von Handlungen in linearer Abfolge.

[S. 378/379:] Die Automation bringt echte „Massenproduktion“ nicht dem Umfang nach, sondern in einer sofortigen Einbeziehung des Ganzen. Derart ist auch der Charakter der „Massenmedien“. Sie sind nicht ein Zeichen für Größe der Publikumsmasse, sondern für die Tatsache, dass jeder einzelne gleichzeitig von ihnen miterfasst wird. So haben automatisierte Konsumgüterindustrien insofern denselben Strukturcharakter wie die Unterhaltungsindustrie, als beide die Bedingung der sofortigen Information annähernd erfüllen. Die Automation erfasst nicht nur die Produktion, sondern jede Phase des Konsums und Marketings, denn der Konsument wird im Kreislauf der Automation genauso zum Produzenten, wie der Leser der mosaikartigen telegrafischen Presse sein eigenes Nachrichten-„Bild“ macht oder überhaupt selbst Nachricht ist.

Aus: Marshall McLuhan: *Die magischen Kanäle*. Düsseldorf 1968.

4.1.3 Kritik der Kulturindustrie (Horkheimer/Adorno)

Zu den *schärfsten Kritikern* der durch die Medien ins Leben gerufenen „Kulturindustrie“ gehörten sehr früh die beiden führenden Vertreter der Kritischen Theorie, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno. Ihr Band „Dialektik der Aufklärung“, der in wesentlichen Teilen im amerikanischen Exil während des Zweiten Weltkrieges niedergeschrieben wurde, war in den sechziger Jahren richtungsweisend für die Neue Linke und die politische Opposition in Westdeutschland. Als Grundlage

der von Horkheimer/Adorno geäußerten Kritik dienen Gedankengänge, die auf den Marxschen Begriff der *Entfremdung* zurückgreifen.

Originaltext Horkheimer/Adorno

[Kulturindustrie - Aufklärung als Massenbetrug]

[S. 128 ff.:] Von Interessenten wird die Kulturindustrie gern technologisch erklärt. Die Teilnahme der Millionen an ihr erzwingt Reproduktionsverfahren, die es wiederum unabwendbar machten, dass an zahllosen Stellen gleiche Bedürfnisse mit Standardgütern beliefert werden. Der technische Gegensatz weniger Herstellungszentren zur zerstreuten Rezeption bedinge Organisation und Planung durch die Verfügenden. Die Standards seien ursprünglich aus den Bedürfnissen der Konsumenten hervorgegangen: daher würden sie so widerstandslos akzeptiert. In der Tat ist es der Zirkel von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis, in dem die Einheit des Systems immer dichter zusammenschießt. Verschwiegen wird dabei, dass der Boden, auf dem die Technik Macht über die Gesellschaft gewinnt, die Macht der ökonomisch Stärksten über die Gesellschaft ist. Technische Rationalität heute ist die Rationalität der Herrschaft selbst. Sie ist der Zwangscharakter der sich selbst entfremdeten Gesellschaft. Autos, Bomben und Film halten so lange das Ganze zusammen, bis ihr nivellierendes Element am Unrecht selbst, dem es diente, seine Kraft erweist. Einstweilen hat es die Technik der Kulturindustrie bloß zur Standardisierung und Serienproduktion gebracht und das geopfert, wodurch die Logik des Werks von der des gesellschaftlichen Systems sich unterschied. Das aber ist keinem Bewegungsgesetz der Technik als solcher aufzubürden, sondern ihrer Funktion in der Wirtschaft heute. Das Bedürfnis, das der zentralen Kontrolle etwa sich entziehen könnte, wird schon von der des individuellen Bewusstseins verdrängt. Der Schritt vom Telefon zum Radio hat die Rollen klar geschieden. Liberal ließ jenes den Teilnehmer noch die des Subjekts spielen. Demokratisch macht dieses alle gleichermaßen zu Hörern, um sie autoritär den unter sich gleichen Programmen der Stationen auszuliefern. Keine Apparatur der Replik hat sich entfaltet, und die privaten Sendungen werden zur Unfreiheit verhalten. Sie beschränken sich auf den apokryphen Bereich der „Amateure“, die man zudem noch von oben her organisiert.

Jede Spur von Spontaneität des Publikums im Rahmen des offiziellen Rundfunks aber wird von Talentjägern, Wettbewerben vorm Mikrophon, protegierten Veranstaltungen aller Art in fachmännischer Auswahl gesteuert und absorbiert. Die Talente gehören dem Betrieb, längst ehe er sie präsentiert: sonst würden sie nicht so eifrig sich einfügen. Die Verfassung des Publikums, die vorgeblich und tatsächlich das System der Kulturindustrie begünstigt, ist ein Teil des Systems, nicht dessen Entschuldigung. Wenn eine Kunstbranche nach demselben Rezept verfährt wie eine dem Medium und dem Stoff nach weit von ihr entlegene; wenn schließlich der dramatische Knoten in den „Seifenoper“ des Radios zum pädagogischen Beispiel für die Bewältigung technischer Schwierigkeiten wird, die als „Jam“ ebenso wie auf den Höhepunkten des Jazzlebens gemeistert werden, oder wenn die antastende „Adaptation“ eines Beethovenschen Satzes nach dem gleichen Modus sich vollzieht wie die eines Tolstoiromans durch den Film, so wird der Rekurs auf spontane Wünsche des Publikums zur windigen Ausrede. Der Sache näher kommt schon die Erklärung durchs Eigengewicht des technischen und personellen Apparats, der freilich in jeder Einzelheit als Teil des ökonomischen Selektionsmechanismus zu verstehen ist. Hinzutritt die Verabredung, zumindest die gemeinsame Entschlossenheit der Exekutivgewaltigen, nichts herzustellen oder durchzulassen, was nicht ihren Tabellen, ihrem Begriff von Konsumenten, vor allem ihnen selber gleicht. [...]

Die Verkümmern der Vorstellungskraft und Spontaneität des Kulturkonsumenten heute braucht nicht auf psychologische Mechanismen erst reduziert zu werden. Die Produkte selber, allen voran das charakteristischste, der Tonfilm, lähmen ihrer objektiven Beschaffenheit nach jene Fähigkeiten. Sie sind so angelegt, dass ihre adäquate Auffassung zwar Promptheit, Beobachtungsgabe, Versiertheit erheischt, dass sie aber die denkende Aktivität des Betrachters geradezu verbieten, wenn er nicht die vorbeihuschenden Fakten versäumen will. Die Anspannung freilich ist so eingeschliften, dass sie im Einzelfall gar nicht erst aktualisiert zu werden braucht und doch die Einbildungskraft verdrängt. [...]

Amusement, alle Elemente der Kulturindustrie, hat es längst vor dieser gegeben. Jetzt werden sie von oben ergriffen und auf die Höhe der Zeit gebracht. Die Kulturindustrie kann sich rühmen, die vielfach unbeholfene Transposition der Kunst in die Konsumsphäre energisch durchgeführt, zum Prinzip erhoben, das Amusement seiner aufdringlichen Naivitäten entkleidet und die Machart der Waren verbessert zu haben. Je totaler sie wurde, je unbarmherziger sie jeden Outsider sei's zum Bankrott sei's ins Syndikat zwang, um so feiner und gehobener ist sie zugleich geworden, bis sie schließlich in der Synthese von Beethoven und Casino de Paris terminiert. [...]

Neu aber ist, dass die unversöhnlichen Elemente der Kultur, Kunst und Zerstreuung durch ihre Unterstellung unter den Zweck auf eine einzige falsche Formel gebracht werden: die Totalität der Kulturindustrie. Sie besteht in Wiederholung. Dass ihre charakteristischen Neuerungen durchweg bloß in Verbesserungen der Massenreproduktion bestehen, ist dem System nicht äußerlich. Mit Grund heftet sich das Interesse ungezählter Konsumenten an die Technik, nicht an die starr repetierten, ausgehöhlten und halb schon preisgegebenen Inhalte. Die gesellschaftliche Macht, welche die Zuschauer anbeten, bezeugt sich wirksamer in der von Technik erzwungenen Allgegenwart des Stereotypen als in den abgestandenen Ideologien, für welche die ephemeren Inhalte eintreten müssen.

Trotzdem bleibt die Kulturindustrie der Amüsierbetrieb. Ihre Verfügung über die Konsumenten ist durchs Amusement vermittelt; nicht durchs blanke Diktat, sondern durch die dem Prinzip des Amusements einwohnende Feindschaft gegen das, was mehr wäre als es selbst, wird es schließlich aufgelöst. Da die Verkörperung aller Tendenzen der Kulturindustrie in Fleisch und Blut des Publikums durch den gesamten Gesellschaftsprozess zustandekommt, wirkt das Überleben des Markts in der Branche auf jene Tendenzen noch befördernd ein. Nachfrage ist noch nicht durch simplen Gehorsam ersetzt. [...]

Der Spaß an der Gewalt, die dem Dargestellten widerfährt, geht über in Gewalt gegen den Zuschauer, Zerstreuung in Anstrengung. Dem müden Auge darf nichts entgehen, was die Sachverständigen als Stimulans sich ausgedacht haben, man darf sich vor der Durchtriebenheit der Darbietung in keinem Augenblick als dumm erweisen, muss überall mitkommen und selber jene Fixigkeit aufbringen, welche die Darbietung zur Schau stellt und propagiert. Damit ist fraglich geworden, ob die Kulturindustrie selbst die Funktion der Ablenkung noch erfüllt, deren sie laut sich rühmt. Würde der größte Teil der Radios und Kinos stillgelegt, so müssten wahrscheinlich die Konsumenten gar nicht so viel entbehren. Der Schritt von der Straße ins Kino führt ohnehin nicht mehr in den Traum, und sobald die Institutionen nicht mehr durch ihr bloßes Dasein zur Benutzung verpflichteten, regte sich gar kein so großer Drang, sie zu benutzen. Solche Stilllegung wäre keine reaktionäre Maschinenstürmerei. Das Nachsehen hätten nicht so sehr die Enthusiasten als die, an denen ohnehin alles sich rächt, die Zurückgebliebenen. Der Hausfrau gewährt das Dunkel des Kinos trotz der Filme, die sie weiter integrieren sollen, ein Asyl, wo sie ein paar Stunden unkontrolliert dabeisitzen kann, wie sie einmal, als es noch Wohnungen und Feierabend gab, zum Fenster hinausblickte. Die Beschäftigungslosen der großen Zentren finden Kühle im Sommer, Wärme im Winter an den Stätten der regulierten Temperatur. Sonst macht selbst nach dem Maß des Bestehenden die aufgedunsene Vergnügungsapparatur den Menschen das Leben nicht menschenwürdiger. Der Gedanke des „Aus schöpfens“ gegebener technischer Möglichkeiten, der Vollaussnutzung von Kapazitäten für ästhetischen Massenkonsum gehört dem ökonomischen System an, das die Ausnutzung der Kapazitäten verweigert, wo es um die Abschaffung des Hungers geht.

Immerwährend betrügt die Kulturindustrie ihre Konsumenten um das, was sie immerwährend verspricht. Der Wechsel auf die Lust, den Handlung und Aufmachung ausstellen, wird endlos prolongiert: hämisch bedeutet das Versprechen, in dem die Scheu eigentlich nur besteht, dass es zur Sache nicht kommt, dass der Gast an der Lektüre der Menükarte sein Genügen finden soll. Der Begierde, die all die glanzvollen Namen und Bilder reizen, wird zuletzt bloß die Anpreisung des grauen Alltags serviert, dem sie entrinnen wollte. [...]

Allemaal begleitet Lachen, das versöhnte wie das schreckliche, den Augenblick, da eine Furcht vergeht. Es zeigt Befreiung an, sei es aus leiblicher Gefahr, sei es aus den Fängen der Logik. Das versöhnte Lachen ertönt als Echo des Entronnenseins aus der Macht, das schlechte bewältigt die Furcht, indem es zu den Instanzen überläuft, die zu fürchten sind. Es ist das Echo der Macht als unentrinnbarer. Fun ist ein Stahlbad. Die Vergnügungsindustrie verordnet es unablässig. Lachen in ihr wird zum Instrument des Betrugs am Glück. Die Augenblicke des Glücks kennen es nicht, nur Operetten und dann die Filme stellen den Sexus mit schallendem Gelächter vor. Baudelaire aber ist so humorlos wie nur Hölderlin. In der falschen Gesellschaft hat Lachen als Krankheit das Glück befallen und zieht es in ihre nichtswürdige Totalität hinein. [...]

Mit der Flucht aus dem Alltag, welche die gesamte Kulturindustrie in allen ihren Zweigen zu besorgen verspricht, ist es bestellt wie mit der Entführung der Tochter im amerikanischen Witzblatt: der Vater selbst hält im Dunkeln die Leiter. Kulturindustrie bietet als Paradies denselben Alltag wieder an. Escape wie elopement sind von vornherein dazu bestimmt, zum Ausgangspunkt zurückzuführen. Das Vergnügen befördert die Resignation, die sich in ihm vergessen will. [...]

Je fester die Positionen der Kulturindustrie werden, um so summarischer kann sie mit dem Bedürfnis der Konsumenten verfahren, es produzieren, steuern, disziplinieren, selbst das Amusement einziehen: dem kulturellen Fortschritt sind da keine Schranken gesetzt. Aber die Tendenz dazu ist dem Prinzip des Amusements, als einem bürgerlich-aufgeklärten, selbst immanent. War das Amusementbedürfnis weithin von der Industrie hervorgebracht, die den Massen das Werk durchs Sujet, den Öldruck durch den dargestellten Leckerbissen und umgekehrt das Puddingpulver durch den abgebildeten Pudding anpries, so ist dem Amusement immer schon das geschäftlich Angedrehte anzumerken, der sales talk, die Stimme des Marktschreiers vom Jahrmarkt. Die ursprüngliche Affinität aber von Geschäft und Amusement zeigt sich in dessen eigenem Sinn: der Apologie der Gesellschaft. Vergnügtsein heißt Einverständensein. Es ist möglich nur, indem es sich gegenüber dem Ganzen des gesellschaftlichen Prozesses abdichtet, dumm macht und von Anbeginn den unentrinnbaren Anspruch jedes Werks, selbst des wichtigsten, widersinnig preisgibt: in seiner Beschränkung das Ganze zu reflektieren. Vergnügen heißt allemal: nicht daran denken müssen, das Leiden vergessen, noch wo es gezeigt wird. Ohnmacht liegt ihm zu Grunde. Es ist in der Tat Flucht, aber nicht, wie es behauptet, Flucht vor der schlechten Realität, sondern vor dem letzten Gedanken an Widerstand, den jene noch übriggelassen hat. Die Befreiung, die Amusement verspricht, ist die von Denken als von Negation. Die Unverschämtheit der rhetorischen Frage, „Was wollen die Leute haben!“ besteht darin, dass sie auf dieselben Leute als denkende Subjekte sich beruft, die der Subjektivität zu entwöhnen ihre spezifische Aufgabe darstellt. Noch dort, wo das Publikum einmal gegen die Vergnügungsindustrie aufmuckt, ist es die konsequent gewordene Widerstandslosigkeit, zu der es jene selbst erzogen hat. Trotzdem ist es mit dem bei der Stange Halten immer schwieriger geworden. Der Fortschritt der Verdummung darf hinter dem gleichzeitigen Fortschritt der Intelligenz nicht zurückbleiben. Im Zeitalter der Statistik sind die Massen zu gewitzigt, um sich mit dem Millionär auf der Leinwand zu identifizieren, und zu stumpfsinnig, um vom Gesetz der großen Zahl auch nur abzuschweifen. Die Ideologie versteckt sich in der Wahrscheinlichkeitsrechnung. Nicht zu jedem soll das Glück einmal kommen, sondern zu dem, der das Los zieht, vielmehr zu dem, der von einer höheren Macht - meist der Vergnügungsindustrie selber, die unablässig auf der Suche vorgestellt wird - dazu designiert ist. Die von den Talentjägern aufgespürten und dann vom Studio groß herausgebrachten Figuren sind Idealtypen des neuen abhängigen Mittelstands. [...]

In der Kulturindustrie ist das Individuum illusionär nicht bloß wegen der Standardisierung ihrer Produktionsweise. Es wird nur so weit geduldet, wie seine rückhaltlose Identität mit dem Allgemeinen außer Frage steht. Von der genormten Improvisation im Jazz bis zur originellen Filmpersönlichkeit, der die Locke übers Auge hängen muß, damit man sie als solche erkennt, herrscht Pseudoindividualität. Das Individuelle reduziert sich auf die Fähigkeit des Allgemeinen, das

Zufällige so ohne Rest zu stempeln, dass es als dasselbe festgehalten werden kann. Gerade die trotzige Verslossenheit oder das gewählte Auftreten des je ausgestellten Individuums werden serienweise hergestellt wie die Yaleschlösser, die sich nach Bruchteilen von Millimetern unterscheiden. Die Besonderheit des Selbst ist ein gesellschaftlich bedingtes Monopolgut, das als natürliches vorgespiegelt wird. Sie ist auf den Schnurrbart reduziert, den französischen Akzent, die tiefe Stimme der Lebefrau, den Lubitsch touch: gleichsam Fingerabdrücke auf den sonst gleichen Ausweiskarten, in die Leben und Gesicht aller Einzelnen, vom Filmstar bis zum leiblich Inhaftierten, vor der Macht des Allgemeinen sich verwandelt. Pseudoindividualität wird für die Erfassung und Entgiftung der Tragik vorausgesetzt: nur dadurch, dass die Individuen gar keine sind, sondern bloße Verkehrsknotenpunkte der Tendenzen des Allgemeinen, ist es möglich, sie bruchlos in die Allgemeinheit zurückzunehmen. Massenkultur entschleierte damit den fiktiven Charakter, den die Form des Individuums im bürgerlichen Zeitalter seit je aufwies, und tut unrecht nur daran, dass sie mit solcher trüben Harmonie von Allgemeinem und Besonderem sich brüstet. Das Prinzip der Individualität war widerspruchsvoll von Anbeginn. Einmal ist es zur Individuation gar nicht wirklich gekommen. Die klassenmäßige Gestalt der Selbsterhaltung hat alle auf der Stufe bloßer Gattungswesen festgehalten. Jeder bürgerliche Charakter drückte trotz seiner Abweichung und gerade in ihr dasselbe aus: die Härte der Konkurrenzgesellschaft. Der Einzelne, auf den die Gesellschaft sich stützte, trug ihren Makel an sich; in seiner scheinbaren Freiheit war er das Produkt ihrer ökonomischen und sozialen Apparatur.

[...]

Die Heroisierung der Durchschnittlichen gehört zum Kultus des Billigen. Die höchstbezahlten Stars gleichen Werbebildern für ungenannte Markenartikel. Nicht umsonst werden sie oft aus der Schar der kommerziellen Modelle ausgewählt. Der herrschende Geschmack bezieht sein Ideal von der Reklame, der Gebrauchsschönheit. So hat sich das Sokratische Wort, das Schöne sei das Brauchbare, am Ende ironisch erfüllt. [...]

Kultur ist eine paradoxe Ware. Sie steht so völlig unterm Tauschgesetz, dass sie nicht mehr getauscht wird; sie geht so blind im Gebrauch auf, dass man sie nicht mehr gebrauchen kann. Daher verschmilzt sie mit der Reklame. Je sinnloser diese unterm Monopol scheint, um so allmächtiger wird sie. Die Motive sind ökonomisch genug. Zu gewiss könnte man ohne die ganze Kulturindustrie leben, zu viel Übersättigung und Apathie muss sie unter den Konsumenten erzeugen. Aus sich selbst vermag sie wenig dagegen. Reklame ist ihr Lebenselixier. Da aber ihr Produkt unablässig den Genuss, den es als Ware verheißt, auf die bloße Verheißung reduziert, so fällt es selber schließlich mit der Reklame zusammen, deren es um seiner Ungenießbarkeit willen bedarf. In der Konkurrenzgesellschaft leistete sie den gesellschaftlichen Dienst, den Käufer am Markt zu orientieren, sie erleichtert die Auswahl und half dem leistungsfähigeren unbekannten Lieferanten, seine Ware an den richtigen Mann zu bringen. Sie kostete nicht bloß, sondern ersparte Arbeitszeit. Heute, da der freie Markt zu Ende geht, verschanzt sich in ihr die Herrschaft des Systems. Sie verfestigt das Band, das die Konsumenten an die großen Konzerne schmiedet. [...]

Der Montagecharakter der Kulturindustrie, die synthetische, dirigierte Herstellungsweise ihrer Produkte, fabrikmäßig, nicht bloß im Filmstudio, sondern virtuell auch bei der Kompilation der billigen Biographien, Reportageromane und Schlager, schickt sich vorweg zur Reklame: indem das Einzelmoment ablösbar, fungibel wird, jedem Sinnzusammenhang auch technisch entfremdet, gibt es sich zu Zwecken außerhalb des Werkes her. Effekt, Trick, die isolierte und wiederholbare Einzelleistung sind von je der Ausstellung von Gütern zu Reklamezwecken verschworen gewesen, und heute ist jede Großaufnahme der Filmschauspielerinnen zur Reklame für ihren Namen geworden, jeder Schlager zum plug seiner Melodie. Technisch so gut wie ökonomisch verschmelzen Reklame und Kulturindustrie. Hier wie dort erscheint das Gleiche an zahllosen Orten, und die mechanische Repetition desselben Kulturprodukts ist schon die desselben Propaganda-Schlagworts. Hier wie dort wird unterm Gebot von Wirksamkeit Technik zur Psychotechnik, zum Verfahren der Menschenbehandlung. Hier wie dort gelten die Normen des Auffälligen und doch Vertrauten, des Leichten und doch Einprägsamen, des Versierten und doch Simplen; um die Überwältigung des als zerstreut oder widerstrebend vorgestellten Kunden ist es zu tun. [...]

Die intimsten Reaktionen der Menschen sind ihnen selbst gegenüber so vollkommen verdinglicht, dass die Idee des ihnen Eigentümlichen nur in äußerster Abstraktheit noch fortbesteht: personality bedeutet ihnen kaum mehr etwas anderes als blendend weiße Zähne und Freiheit von Achselweiß und Emotionen. Das ist der Triumph der Reklame in der Kulturindustrie, die zwanghafte Mimesis der Konsumenten an die zugleich durchschauten Kulturwaren. [...]

Im Folgenden werden drei Publikationen referiert, die den Einfluss der Medien auf den Sozialisationsprozess des Kindes unterschiedlich bewerten. Sie stehen am Anfang medienpädagogischer Reflexion, die heute – zwei Jahrzehnte später – die Nutzung der Medien durch Kinder als alltägliche Routinehandlung registriert (vgl. und – manchmal nicht ohne geheimes Frohlocken – die Überlegenheit der Kinder gegenüber „ratlosen Eltern“ in der Kenntnis der neuesten Marktangebote, im Umgang mit medialer Hardware und Software – feiert.

Zu den bekanntesten Darstellungen des Wandels der Kindheit unter dem Einfluss der Medien gehört der Band von Günther Rolff und Peter Zimmermann, „Kindheit im Wandel“, der 1996 in fünfter unveränderter Auflage erschien.

4.2 Kindheit im Wandel (Rolff/Zimmermann)

Zu Beginn der Untersuchung von Rolff/Zimmermann steht die Auseinandersetzung mit dem „Neuen Sozialisationstyp“ (NST), ein Begriff, der Ende der siebziger Jahre auftauchte - benutzt vor allem von Thomas Ziehe (1979) zur Charakterisierung eines neuen Erscheinungsbildes des Jugendlichen. Obwohl Rolff/Zimmermann Bedenken äußern, generell von einem neuen Jugendlichen-Typus zu sprechen, und bestimmte Seiten des NST-Konstruktes kritisieren, halten sie andererseits einige Züge der Veränderung von Kindheit im NST-Konzept für bedenkenswert. Vor allem übernehmen sie die Methode der NST-Theoretiker, die Kindheit und ihre Veränderungen *psychoanalytisch* zu deuten.

Narzissmus: Der neue Sozialisationstyp sei das *narzisstische* Kind (Narzissmus = nach Narziss, der sich in unbefriedigter Liebe zu seinem Spiegelbild, das er im Wasser sah, verzehrte und schließlich in eine Narzisse verwandelt wurde; nach Ovid als Strafe dafür, dass er die Liebe der Nymphe Echo zurückwies). „Narzisstisch“ sind die auf den eigenen Körper und die eigene Person gerichteten erotischen Triebregungen; während frühkindlicher Narzissmus als Autoerotik normal ist, spricht man von Regression (= Verbleiben auf einer frühen Entwicklungsstufe), wenn die narzisstische Grundhaltung auch später noch dominant bleibt.

Sigmund Freud führte den Begriff Narzissmus ein (Werke, Bd. 10, 1914). Er wird in der frühen Kindheit relevant im Übergang von der Autoerotik zur Objekterotik; Objektwahl. Man liebt a) nach dem narzisstischen Typus, was man selbst ist, war oder sein möchte (bzw. eine Person, die das eigene selbst war), b) nach dem Anlehnungstypus (= die nährenden Mutter, der schützende Vater). Die Frau liebt nach Freud mehr im narzisstischen Sinne (= geliebt sein wollen), der Mann mehr nach dem Anlehnungstypus.

Wenn in der frühen Kindheit libidinöse Objektbesetzungen erfolglos waren, ist im weiteren Entwicklungsverlauf Narzissmus die kompensatorische Folge (Selbstbezogenheit); Kinder fühlen sich immer weniger verpflichtet, die Verbote, Wertvorstellungen und Verantwortungen der Eltern zu übernehmen;

Nachkriegskultur und Gegenwartskultur: Nach Rolff/Zimmermann war die Nachkriegskultur keine Konsumkultur, sondern durch Mangel gekennzeichnet. Die Autoren beschreiben die Nachkriegs-kindheit mit folgenden Kennzeichen:

- Es gab gleichaltrige Kinder, mit denen man in der Nachbarschaftsgruppe spielen konnte (auch Geschwister); jüngere Kinder hatten sich den Älteren zu fügen, ahmten sie aber auch nach und lernten von ihnen;
- Es gab Raum - wenn auch oft in Nischenform - in denen Kinder ihre eigene Gesellschaft bilden konnten.
- Die Spielwelten der Kinder wurden von ihnen mit einfachen Mitteln selbst hergestellt, sei es durch Selbstherstellung von Spielgegenständen (Flitzbogen, Pfeifen u.a.), sei es durch situative Arrangements (z.B. Buden bauen); die vorgefundene Welt wurde gleichsam durch einen kreativen Eigenanteil selbst gestalteter Welt ergänzt.
- Kinder wurden öfter zur Mithilfe und zur Mitarbeit veranlasst.

Die Kindheit der nach 1960 Geborenen ist nach Rolff/Zimmermann demgegenüber durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die Kleinfamilie (oft keine Geschwister) ist vorherrschend; es fehlen Nachbarschaftskinder und Spielmöglichkeiten in der nachbarschaftlichen Umgebung; dies wird ausgeglichen durch Fahrten mit dem Auto zu entfernteren Naturbereichen oder anderen Familien.
- Die Kinder verfügen überwiegend über ein eigenes Einzelzimmer mit relativ üppiger Ausstattung an Spielzeug, Bilderbüchern und Kinderliteratur, Materialien zum Basteln, Malen, Kleben sowie Medien wie Kassettenrecordern, CD-Player oft auch eigenes TV- Gerät und Videorekorder. Das Kinderzimmer bietet Rückzugsmöglichkeiten, sowohl in der Errichtung eines privaten Umfeldes von Handlungen, in dem man selbständig über „seine Welt“ verfügen kann, als auch bei Konflikten mit den Eltern.

- Kinder sind heute weitgehend frei von Arbeitsleistungen für die Eltern, seien es echte Arbeitsleistungen zum Unterhalt der Familie, oder auch nur Hilfen im Haushalt. Die freie Zeit wird von älteren Kindern bzw. Jugendlichen aber oft dazu genutzt, sich zusätzlich durch einen kleinen Job ein Taschengeld zu verschaffen, das für größere Anschaffungen (etwa eine technisch hochaufgerüstete „Anlage“ zum Musikhören) oder eine Reise in Anspruch genommen wird.
- Kinder nehmen nicht nur Konsum in Anspruch, sondern auch Dienstleistungen: soziale Netze und kommunale Angebote (Kindergarten, Ferienerholung, Kindergruppen in der Gemeinde oder dem Sportverein).

Entwertung der Vater-Autorität zugunsten von Mutterdominanz: Der Vater erfährt als Autoritätsperson eine Entwertung, da er immer weniger daheim ist, Unsicherheiten im Beruf ausgesetzt ist, keine Vorbild- oder auch Drohwirkung entfalten kann. Dafür gewinnt die Mutter an Bedeutung. Erziehung als Kompensation der Hausfrauentätigkeit (vgl. Mütter als Alleinerziehende!): „Mein Kind kann ich gar nicht genug lieben!“ Durch Überliebe und Übermutterung verliert das Kind die Chance, sich aus der Mutter-Kind-Symbiose (Dyade) zu befreien, seine eigenen Wunschobjekte in die Außenwelt zu legen und auf Wünsche verzichten zu lernen! Orale Bedürfnisse werden heute durch ein Überangebot von Süßigkeiten weiterhin aufrecht erhalten (Süßigkeiten als Mitbringsel, Belohnung der Verkäuferin etc.).

Die Mutterdominanz ist auch aus der „Schwäche der Mutter“ als Überkompensation verständlich. Der Vater ist nicht mehr Identifikationsobjekt (vgl. A. Mitscherlich: Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft!). Unsicherheit und Selbstzweifel plagen die „modernen“ Eltern! Die heutige Eltern- generation praktiziert einen unsicheren brüchigen (eher auf Toleranz aufbauenden, aber auch wiederum in Affektausbrüchen gegenteiligen) Erziehungsstil.

Nach Freud verhilft die Bildung des Über-Ichs aus Ödipus- und Kastrationskomplex zur Übernahme kultureller Tradition. Aber Kinder lernen nicht mehr so wie früher, sich *hart* mit den Eltern auseinanderzusetzen. Dadurch sind Eltern-Kindbeziehungen weniger direkt konfliktbelastet. Eine indirekte Konfliktbelastung erfolgt durch die Entwertung der Elternrolle in mehrfacher Hinsicht:

- Die Medien werden zur „emotionalen Entsorgungsstation“. *Harte* Auseinandersetzungen innerhalb der Familie erscheinen durch die Medien zunächst reduziert, doch bestehende familiäre Konflikte werden nur verschoben, nicht gelöst;
- Die Kinder erleben in TV-Spielfilmen oft, dass Erwachsene alles andere als Vorbilder sein können. Die Kinder lernen die Beziehungskonflikte der Erwachsenen kennen. Sie erfahren, dass ein äußerlich perfektes Eheleben im familiären Innenraum zerrüttet sein kann, evtl. sexuelle Beziehungen zu anderen Partnern bestehen.

Eltern werden so *nicht mehr als alleiniger* Maßstab für das eigene Urteil herangezogen; die Auseinandersetzung mit Geschwistern fehlt; die Lebenssituationen, die Bedürfnisse und die Befriedigung dieser Bedürfnisse „vernetzen“ sich miteinander und gleichen sich an. Außer dem „versteckten“ Curriculum der Medien gibt es andere Sozialisationsfaktoren, die die heutige Kindheit unterscheidet von der Kindheit der 50er Jahre.

Das höhere Alter der Mütter in der Gegenwart ist eine Folge der Verlängerung der Schulzeit und der Erhöhung der Allgemeinbildung. Die volle Berufstätigkeit dient primär nicht als Karriereleiter, sondern um Konsumbedürfnisse zu befriedigen; von daher auch geringe Kinderzahl! Erst das „gute“ Leben, gehobene Lebensqualität, gute Wohnverhältnisse! Kinder sind heute nicht mehr bezahlbar! Meistens lebt nur die „Zwei-Generationen-Familie“ unter einem Dach. Kinder haben nur geringe Möglichkeiten, zu einer Vielzahl von Bezugspersonen Kontakte auszubilden (keine Geschwisterivalität, aber auch keine Dynamik der Eigenregulierung und der sozialen Erfahrungen mit älteren bzw. jüngeren Geschwistern).

Expertisierung und Delegation der Erziehung an professionelle Helfer: In der Bundesrepublik wie überhaupt in der modernen Industriegesellschaft gibt es ein Netz sozialer Einrichtungen, die in

Erscheinung treten, wenn Erziehung und Entwicklung gefährdet erscheinen: Krankheit und Unwohlsein rufen Ärzte als Gesundheitsexperten auf den Plan. Die allgemeine Tendenz zur Behebung der Krankheit oder des Unwohlseins liegt in der Verabreichung eines rasch wirksamen Gegenmittels. In einer lustbetonten Kultur ist die *Vermeidung von Schmerz* und gesundheitlicher Beeinträchtigung zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Viele Krankheiten (Allergien, Asthma, Pseudo-Krupp), die als Ergebnis von wachsenden Umweltbelastungen auftreten, haben für neue Unruhe gesorgt. Ähnliche Besorgnisse löst die chemische Behandlung (neuerdings ebenso die genetische Veränderung) von Nahrungsmitteln und Pflanzen aus. Eltern verlieren angesichts des unaufhaltsamen Fortschritts in Wissenschaft und Technik, der den Alltag verändert, die Möglichkeit, kompetent über Chancen und Risiken des Neuen zu urteilen. Der Experte wird befragt – selbst in der Erziehung. Bei Erziehungsschwierigkeiten tritt die Erziehungsberatungsstelle, bei Eheschwierigkeiten der kommunikationswissenschaftlich geschulte Mediationsexperte in Erscheinung. Das hat den Vorteil der Entlastung und der Wirksamkeit professioneller Hilfe, führt andererseits, so betonten Rolff/Winkler, zur Unfähigkeit, die eigenen Probleme in der Familie selbst zu lösen. Der Kompetenzverlust der Eltern ist also ein doppelter: gegenüber den Kindern, die sich in den Medien besser auskennen, und gegenüber den Experten, die sich in Erziehungsfragen besser auskennen!

Siedlungsformen und Privatheit: Trabantenstädte und Reihenhaussiedlungen (mit kleinem Vorgarten); Einengung der räumlichen Spielmöglichkeiten und der Gewinnung von Erfahrungen in natürlichem Gelände (vgl. Spielplätze; Abenteuerspielplätze); Zunahme der Alltagsfreizeitaktivitäten entweder zu Hause (Fernsehen, Spielzeug, Comics lesen) oder nur noch in Institutionen: Sportverein, Jugendgruppe; Straßen sind fast unbespielbar geworden (vgl. Kinderspiele auf der Straße: Aufschreiben bis zum nächsten Mal!); die neuen Lebensräume sind Supermärkte, Kaufhäuser, Filmtheater.

Frühe Selbständigkeit und längere materielle Abhängigkeit: Kinder erhalten heute relativ früh Taschengeld – und nicht wenig. Sie werden in die Lage versetzt, selbständig über dessen Umsetzung Entscheidungen zu treffen. „Verfügbarkeit“ über Geld ist vor allem außerhalb der Familie wichtig. Die Konsumangebote, die man mittels Taschengeld erwerben kann, sichern das Prinzip der Machbarkeit der eigenen Welt, in dem man sich diese Welt selbst einrichtet mit Verbrauchsgütern. Diese Verbrauchsgüter sind weder für den aktuellen Alltag unbedingt notwendig, noch stellen sie eine Vorbereitung für das spätere Leben dar. Sie dienen im wesentlichen dem Genuss und der Vermittlung von stimulierenden Erlebnissen. Abgesehen von Musik sind diese Erlebnisse sehr stark von der vielfach fiktionalen Bilderwelt der Medien bestimmt.

Bildkultur und Wortkultur: Im folgenden übernehmen Rolff/Zimmermann Ausführungen des amerikanischen Medienkritikers Neil Postman. Postman spricht von „ikonischer Aneignung“, wie sie beim Fernsehen gegeben sei (bildhaft, anschaulich). Das Bild eines Menschen ruft eine Erinnerung hervor, wenn es gezeigt wird, denn das Bild eines Gesichtes ist eine genaue Entsprechung des realen Gesichtes. Auch wenn das Bild größer oder kleiner ist, bleibt genügend Ähnlichkeit, um die Struktur des Abgebildeten identifizieren zu können. Demgegenüber ist die Wortkultur abstrakter, denn sie hat keine Analogie zur Objektwelt, die sie beschreibt. Der Terminus „Mensch“ ist weder in gesprochener noch geschriebener Sprache identisch mit einem Mensch in der Realität. Die Verbindung zwischen Wort und Wirklichkeit muss erst durch einen Umsetzungsvorgang in unserem Gehirn geleistet werden. Wir lernen dies mit der Entwicklung der mündlichen Sprache, des Lesens und Schreibens. Lesen und Schreiben sind aber immer individuelle Vorgänge – im Gegensatz etwa zum Kino, zum Radio hören oder zum Fernsehen. Ein Bild steht gewissermaßen für sich. Ein Wort bedarf eines semantischen Kontextes, um einen konkreten Sinn zu erhalten. Ich muss dieses Wort mit anderen Wörtern zu einem Satz verbinden, und dieser Satz hat eine bestimmte Struktur: „Der Mann tötet den Bär“ bedeutet etwas anderes als „Der Bär tötet den Mann“. Nach **Bruner** kann man vier Aneignungsformen von Kultur unterscheiden:

1. die inaktive Aneignung = im Säuglingsalter; läuft hier über die schutz- und nahrungsspendende Bezugsperson (= verordnend).

2. die ikonische Aneignung = Kind nimmt mit dem Auge wahr, aber es werden keine eigenständigen Denkprozesse angeregt; der Kontext macht das Bild verständlich, man braucht es nur anzuschauen.
3. die verbal-analytische Aneignungsform symbolischer Kultur = im Schulalter; abstrakter als ikonische, verlangt intellektuelle Fähigkeiten; Wissen wird durch Sprache vermittelt (insbes. Lesen, Schreiben!).
4. die kategoriale Aneignung der Kultur = Denk-, Beurteilungs- und Erfassungsprozesse!

Rolff/Zimmermann vertreten die These, dass Kinder heute durch die konsumistische Aneignung der Welt zu wenig Eigentätigkeit entwickeln. In einer Kultur, in der Mangel herrscht oder in der Kinder über Arbeitstätigkeiten mithelfen müssen, den Lebensunterhalt zu sichern, hat die Welt der Dinge, die sich die Kinder aneignen, also Kleidung oder Spielzeug, einmal einen funktionalen Wert (nüchterne Betrachtung des Zweckes) und dann einen Wert an sich, der dem Gegenstand so etwas wie eine individuelle Wertschätzung sichert. Es entwickelt sich ein individuelles Verhältnis zwischen Kind und Welt, jedes Ding hat seinen Sinn und seinen Wert an sich.

„Eigentätigkeit ist die materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit“ (ebenda, S. 138). Konsumhandlungen, räumen Rolff/Zimmermann ein, sind zwar auch Handlungen (und nicht Untätigkeit), aber sie sind Beschränkungen ausgesetzt.

„Aneignung in vollem Sinne“ setzt nach Rolff/Zimmermann Tätigkeiten voraus, bei denen *Planung* und *Ausführung* noch nicht auseinanderfallen, kurz: *Eigentätigkeit*. So bildet Eigentätigkeit die „intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen“. Die mediatisierte Aneignung der symbolischen Kultur vermittelt aber nur Erfahrung aus zweiter Hand. Und die Erziehung, die Kinder moderner Lebenswelten nicht mehr an den Arbeitstätigkeiten der Erwachsenen partizipieren lässt, gibt keine Vorbilder mehr für Eigentätigkeiten, deren Sinn außer konsumistischer Aneignung liegt, also unvollständig ist, weil keine Teilnahme am Produktionsprozess besteht.

Die oben genannten Faktoren, die den Wandel der Kindheit verdeutlichen, produzieren nach Rolff/Zimmermann gleichzeitig neue Sozialcharaktäre, deren Gesamtheit das darstellt, was wir als „moderne“ Kindheit bezeichnen. Diese Merkmale erhalten ein deutlich negatives Vorzeichen:

Die „moderne“ Kindheit zeichnet sich aus durch

- die Reduktion von Eigentätigkeit,
- die Mediatisierung von Erfahrung,
- die Expertisierung der Erziehung. (Rolff/Zimmermann 1985, S. 135)

Zwei Dimensionen der Kulturaneignung: Rolff (1989) unterscheidet im Sozialisationsprozess des Kindes zwei Formen der Kulturaneignung. Er gewinnt beide Formen, indem er von den drei oben genannten Merkmalen heutiger Kindheit das dritte Merkmal – die Expertisierung der Erziehung – fortlässt und die beiden anderen (negativ bewerteten) Merkmale durch positive Gegenpole ergänzt. Dem Merkmal „Reduktion von Eigentätigkeit [durch Konsumismus]“ wird die „Eigentätigkeit an sich“ (im Sinne der vollen Kulturaneignung) gegenübergestellt. Dem negativ bewerteten Merkmal „Mediatisierung der Erfahrung“ wird der positive Pol des „unmittelbaren Lebensvollzuges“ gegenübergestellt. Als Bezeichnung der beiden Dimensionen der Kulturaneignung wählt Rolff den jeweils positiven Pol des *unmittelbaren Lebensvollzuges* und den Pol der *Vollständigkeit der Kulturaneignung* (=Eigentätigkeit i.e.S.).

Die zwei (bipolaren) Dimensionen der Kulturaneignung

Unmittelbarer Lebensvollzug (Primärwelt) <i>versus</i> Mediale Aneignung der Kultur (Sekundärwelt)	Vollständigkeit der Aneignung (Eigentätigkeit) <i>versus</i> Unvollständige Aneignung (Konsumismus)
--	---

Rolff vertritt die These, dass Kinder heute durch die konsumistische Aneignung der Welt zu wenig Eigentätigkeit entwickeln. In einer Kultur, in der Mangel herrscht oder in der Kinder über Arbeits-tätigkeiten mithelfen müssen, den Lebensunterhalt zu sichern, hat die Welt der Dinge, die sich die Kinder aneignen, also Kleidung oder Spielzeug, einmal einen funktionalen Wert (nüchterne Betrachtung des Zweckes) und dann einen Wert an sich, der dem Gegenstand so etwas wie eine individuelle Wertschätzung sichert. Es entwickelt sich ein individuelles Verhältnis zwischen Kind und Welt, jedes Ding hat seinen Sinn und seinen Wert an sich:

Sie [Konsumhandlungen] ziehen wohl das Bedienen und die Anwendung, die Pflege und die Wartung und möglicherweise auch die einfallsreiche Reparaturarbeit nach sich, aber sie schließen die Herstellung und damit die Planung und Herstellung der Artikel von vornherein aus. Damit schöpfen sie nicht die prinzipiell gegebenen Möglichkeiten aus, die Kinder haben, um sich konstruktiv mit der Objekt- und Ideenwelt auseinanderzusetzen. Demgegenüber schließt Eigentätigkeit immer auch die Planung und Herstellung des Gegenstandes ein und damit der Abarbeitung an der Widerständigkeit der objektiven Welt. Eigenständigkeit ist die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen dessen, was sie bedeuten, nicht nur, weil Eigentätigkeit je nach den Umständen alle Sinne anspricht, sondern auch deshalb, weil der Produktionsprozess durchsichtig wird und damit der ganze Bedeutungsumfang ebenso wie das Veränderungspotential. Und weil das nicht für jede Tätigkeit zutrifft, die ja auch rein rezeptiv, reproduktiv und reaktiv sein kann, nennen wir diese produktive Form der Tätigkeit pointierte Eigentätigkeit. (Rolff/Zimmermann 1985, S. 137).

Abschließende Bewertung: Die Darstellung von Rolff/Zimmermann ist erkennbar von Zeitkritik geprägt. Gleichwohl weisen die Autoren den naheliegenden Vorwurf des Kulturpessimismus zurück (Rolff 1988, S. 165). Rolff/Zimmermann wollen vor allem auf Widersprüche aufmerksam machen, welche die Medien- und Konsumkultur der Gegenwart für ihre faszinierten Benutzer bereithält. Die Analyse erfolgt auf der Basis einer materialistischen Erkenntnistheorie, die Einflüsse neomarxistischer wie auch psychoanalytischer Theoreme deutlich macht. Es ist erstaunlich, doch schon in Horkheimer/Adornos Kritik der Kulturindustrie ablesbar, wie neomarxistische Analysen der „spätkapitalistischen“ Kultur, zivilisationskritisch gewendet, plötzlich kompatibel werden mit konservativ-bürgerlichen Erziehungstheorien. Bürgerliche wie marxistisch orientierte Pädagogen, die sich sonst wenig zu sagen haben, stimmen überein in der Klage, dass die moderne Kinderkultur mit ihren Massenangeboten den Verlust an Eigentätigkeit und Primärerfahrung für die Kinder nach sich ziehe. Neben Marx und Freud ist hier allerdings noch ein weiterer Ahnherr kritischen Denkens zu nennen, dessen Gedanken bei Rolff/Zimmermann hindurchscheinen: Jean-Jacques Rousseau. Die Wurzel der Kulturkritik von Rolff/Zimmermann kann bis auf Rousseau zurückverfolgt werden, erhält aber auch Unterstützung aus der Romantik, den Nachfahren Fröbels und der Reformbewegung am Ende des 19. Jahrhunderts. Der Vergleich der vergangenen Kindergeneration mit der gegenwärtigen (die heute auch schon wieder anders aussieht als vor 15 Jahren!) führt bei Rolff/Zimmermann fast in die Gefahr einer Verklärung der Lebensverhältnisse der Nachkriegszeit.

Originaltext Hans-Günter Rolff (1989)

[S. 154:] Die Kultur, die sich Nachkriegskinder aneigneten, kann auch beim schlechtesten Willen nicht Konsumkultur genannt werden.

Helga, eine unserer Interviewpartnerinnen, schildert einen Sommernachmittag um 1950 so: „...Anfangs waren wir auf dem Hof nur einige Jugendliche, und einige Kinder liefen drumherum. Plötzlich kam jemand auf die Idee, Zelte aufzubauen, und bald waren alle in den Häusern verschwunden, um Material zu holen. Die Ausrüstung bestand aus alten Wolldecken, Wäscheklammern und Steinen. Die Wolldecken, die wurden mit Wäscheklammern am Zaun befestigt, und auf die Enden der Decke hat man die Steine gelegt. So entstanden dann Zelte, und im Laufe des Tages, es kamen ja immer mehr Kinder und Jugendliche nach draußen, da war auch schon ein ganzes Zeltdorf beisammen. Ja, wir hatten dort eine Post, einen Krämerladen, eine Arztpraxis... Die Kinder, die ahmten uns alles nach, und wir haben die auch gewähren lassen. Aber wir Größeren hatten nur die höheren Funktionen inne, die Kleinen waren mehr unsere Handlanger. Manche Zelte standen sogar bis zur Dämmerung, und dann boten sie Schutz für einen flüchtigen Kuß oder eine Umarmung... Ich weiß noch,“ er gänzte Helga, „wir hatten da in der Nähe unseres Hauses so einen freien Platz, und da wurde abends oft Lagerfeuer gemacht. Wir haben da die Kartoffeln gebraten und alle haben das organisiert. Gleich daneben war auch noch ein Wäldchen, wo wir anschließend immer drin rumstromerten.“

Claudia, kurz nach 1960 geboren, erzählt dagegen im Interview weniger von Spielen und desto mehr von ihren Spielsachen: „An Spielzeug besaßen wir ziemlich vie. Z.B. Puppen, Babypuppen, Puppenhaus, Puppenwiege und –wagen, alle erdenklichen Stofftiere, Kasperletheater und dazugehörige Puppen, Arztkoffer, Kaufladen, Zauberkasten, Spielesammlung, viele Bücher, Legosteine, Klötze, Knete, Fimo, Emaillierkasten, Granulat, Silberdraht, Farbkästen, Plakatfarben, Malstifte, Malbücher, Berge von Glanzbildern, Tierpostkarten, Roller, Rollschuhe, Schlittschuhe, Fahrrad und vieles, vieles andere mehr!“ (Geulen/Schüze 1981):

Die Interviewszenen illustrieren eindrucksvoll, wie sich der Kinderalltag in einem Zeitraum von höchstens 10 bis 15 Jahren verändert hat. In der Nachkriegszeit verfügte kaum ein Kind über Taschengeld, jedenfalls nicht über nennenswertes. Wenngleich der Verkauf von Buntmetall auch hin und wieder einige Groschen brachte, so bewirkte das doch keine Nachfrage nach Spielwaren – höchstens nach einem Heißgetränk. Konsequenterweise wurden Kinder zu jener Zeit vielfach wie in der Vorkriegszeit – auch nicht allein, d.h. ohne Erwachsene, in ein Kaufhaus hineingelassen; Portiers hielten sie davon ab. Das zeigt, dass Kinder als Käufer uninteressant waren.

[S. 155 f.:] Schließlich kommt der Eigentätigkeit noch eine besondere Eigenschaft zu, die konsumierender Aneignung gänzlich abgeht: *Eigentätigkeit ist die materielle Grundlage der Erkenntnis-tätigkeit*. Das Kind lernt durch die eigene Herstellung des Gegenstandes noch am ehesten Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten, ja sogar dessen Wesen kennen: Man kann etwas besser verstehen, wenn man es entstehen sieht. Das gilt nicht nur für schöpferische Leistungen, sondern ebenso für den Nachvollzug oder die Wiederholung derselben. Und selbstverständlich haben die Nachkriegskinder ihre selbstangefertigten Spielzeuge nicht selbst erfunden, sondern nachgebaut – aber eben nicht per Konsumhandlung erworben.

In der Konsumhandlung entfällt diese Erkenntnistätigkeit. Der Käufer muß sich auf die Bedienungsanleitungen der Produzenten verlassen, um die Waren richtig benutzen zu können.

Ikonische Formen sind eben keine Ideen. Ein Bild muß man platterdings erfahren, um es zu erfahren. Das symbolische Ereignis muß genau in der Form aufgenommen werden, in der es existiert. Eine direkte Übersetzung ist nicht möglich, weil es keine Idee darüber gibt. Wenn man eine unterschiedliche Form zur Mitteilung der Bedeutung benutzt, ändert man die Bedeutung. Beispielsweise kann man kein Bild eines Mannes benutzen, um das Bild eines anderen Mannes zu repräsentieren. Jedes Bild ist einzigartig und ruft nur ins Bewußtsein, was es darstellt. Das ist so, weil ein Bild konkret und spezifisch ist. Das ist auch der Grund dafür, dass es kein Bild von den Begriffen ‚Mensch‘, ‚Arbeit‘ oder ‚Schule‘ geben kann; es kann nur Bilder von spezifischen Menschen, Arbeiten oder Schulen geben. Und diese Bilder sind mit Worten nicht vollständig zu beschreiben, auch nicht mit Tausenden von Wörtern auszuschöpfen. Wortkultur ist eben eine Form besonderer Abstraktion, die einen besonderen Modus intellektueller Fähigkeiten verlangt.

[S. 158 f.:] Die Fernsehsendung ist wesentlich bildhaft, d.h. die Inhalte sind konkret, einzigartig und nicht paraphrasierbar (deshalb ist es wichtig, eine TV-Sendung gesehen zu haben, wenn man mitreden will). Überspitzt gesagt, besteht der Inhalt von Fernsehsendungen aus Bildergeschichten. Die Darstellungsform ist also eine erzählende. Wenn Kinder vor 1960 anstelle des Fernsehens Bücher gelesen haben, dann eigneten sie sich ein Wortcurriculum an. Dessen Vermittlungsweise ist eine auslegende bzw. erklärende. Dieses Curriculum besteht, zumindest, was den Inhalt betrifft, in abstrakten Wortpropositionen (Obersätzen, Themenankündigungen), von denen man sagen kann, dass sie wahr oder falsch sind, belegbar oder nicht, klar oder konfus.

Das Fernsehcurriculum operiert dagegen mit ikonischen Symbolen, die direkt an Gefühle und weitgehend unreflektierte Reaktionen appellieren, während das Wort-Curriculum, das im wesentlich auf analytisch-verbalen Symbolisierungen beruht, eine hochentwickelte kognitive Verarbeitung verlangt. Wortkultur setzt Aneignung auf begrifflicher Ebene voraus, ohne die nichts begriffen werden kann. [...]

Die Botschaft ist nicht die Wirklichkeit selber, sondern eine bearbeitete Version der Wirklichkeit. Sie gibt die Wirklichkeit wieder, wie sie sich der Regisseur und der Kameramann ausgedacht haben. Als problematisch erweisen sich also nicht die Inhalte selber, die das Fernsehen verbreitet, sondern die Aneignungsweise, die damit verbunden ist. Das Medium wird immer mehr selbst zur Botschaft (McLuhan), die massenhaft erzeugte Aneignungsweise projiziert sich zunehmend auf den transportierten Inhalt. [...]

Alle genannten Medien vermitteln Erfahrungen aus zweiter Hand. nicht Landschaften oder Menschen begegnen den Kindern, sondern symbolische Repräsentationen davon. Und zwar in einem von Kindern nicht einflußbarem Tempo, Ausschnitt, Zuschnitt und Rahmen. Dabei produzieren sie einen Schein von Unmittelbarkeit, der trägt, – nicht einmal anfassen kann diese Gegenstände der Erfahrung.

Die *Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt* hat zur Folge, dass sich zwischen Musik und Hörer die Cassette einschleibt, zwischen Puppenspiel und Zuschauer das Fernsehgerät, zwischen Landschaft und Raumerleben die laufenden Bilder. Das führt gewiß nicht zu einem Verlust an Information, die eher sintflutartig anschwillt, wohl aber zu einer Verdünnung des Bereichs unmittelbaren Erlebens. Während in den Jahren direkt nach 1945 noch viele Kinder ihre Welt aus eigener Anschauung kannten, gewinnen sie seit den 60er Jahren immer mehr Erfahrung aus zweiter Hand."

[S. 160 f.:] Wenn die bisherige Analyse so weit stimmig ist, dann kann tatsächlich angenommen werden, dass sich die Kindheit seit der Nachkriegszeit grundlegend gewandelt hat und ein neuer Sozialcharakter entstanden ist, wobei bisher nicht erforscht wurde, wie häufig und in welchen Varianten er vorkommt. Die Konturen dieses neuen Sozialcharakters lassen sich aneignungstheoretisch als Verlust von Eigentätigkeit und Durchsetzung von Konsumismus sowie durch Mediatisierung und Aufkommen einer Bildkultur bestimmen.

Aneignung ist eine Tätigkeit, sie ist mithin immer aktiv in dem Sinne, als sie aus der Auseinandersetzung des Subjekts mit der gegenständlichen und symbolischen Kultur entsteht. Die Umwelt wird im Kind nicht einfach aufgesogen wie von einem Schwamm, sondern verarbeitet. Aus der Aneignungstätigkeit entsteht Bewußtsein und erhalten die Gegenstände und Symbolisierungen ihre Bedeutungen, die einerseits objektiv vorgegeben sind, andererseits subjektiv gedeutet werden müssen. [...]

„Aneignung in vollem Sinne“ verlangt also nach Tätigkeiten, bei denen Planung und Ausführung noch nicht auseinanderfallen, kurz: Eigentätigkeit. *Eigentätigkeit ist die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen* und dessen, was sie bedeuten, nicht nur, weil Eigentätigkeit je nach den Umständen alle Sinne anspricht, sondern auch deshalb, weil der Produktionsprozeß durchsichtig wird und damit der ganze Bedeutungsumfang ebenso wie das Veränderungspotential. Und weil das nicht für jede Tätigkeit zutrifft, die ja auch rein rezeptiv, reproduktiv oder reaktiv sein kann, nenne ich diese produktive Form der Tätigkeit pointiert Eigentätigkeit. Natürlich wäre es ein antipädagogisches Mißverständnis, zu meinen, ein Kind könne sich die ganze entwickelte Welt eigentätig aneignen. Eigentätigkeit ist kein Maßstab der Ausschließlichkeit, kein Alternativbegriff, sondern ein Intensitätsmaß, ein relationaler Begriff.

Zumindest zwei Dimensionen des Aneignungsprozesses können nach dem bisher Ausgeführten unterschieden werden, die Dimension der Vollständigkeit und die Dimension des Lebensweltbezugs. Die Dimension der Vollständigkeit hat als einen Pol die konsumierende Weise der Aneignung, was eine unvollständige Aneignung ist, und als anderen Pol Eigentätigkeit. Die Dimension des Lebensweltbezugs reicht vom Pol der Unmittelbarkeit, der Primärerfahrung, zum Pol Mediatisierung oder Sekundärerfahrung.

Der neue Sozialcharakter läßt sich demnach genauer beschreiben als reduziert in der Vollständigkeit und der Unmittelbarkeit des Lebensweltbezugs. Hinsichtlich einer dritten Dimension der Aneignung weist er indes enorme Erweiterungen auf. Kinder von heute können sich im Unterschied zu den Nachkriegskindern eines enorm großen Konsumangebots bedienen und empfangen über den Bildschirm Botschaften aus aller Welt. Der neue Sozialcharakter erweist sich schon an dieser Stelle als widersprüchlich. [...]

Ich halte deshalb eine kultursoziologische Interpretation des Wandels der aneignungsweisen für angemessener, die den Mangel an Aneignung aus der *Durchsetzung von Massenkultur* erklärt, die *industriell vorfabrizierte Aneignungsmuster verbreitet und den Kindern in subtiler Weise aufherrscht*. Massenkultur in diesem Sinne begreife ich als modernste Instrument kultureller Herrschaft, das nicht nur äußerst wirksam ist, sondern gleichzeitig seinen wahren Charakter als Herrschaftsinstrument vertuscht.

Bezeichnend für Massenkultur ist, dass sie ‚Botschaften‘, also Bedeutungen und Sinngebungen, verbreitet, die vorfabriziert sind und deshalb nicht in mehr oder weniger aufwendiger und mühseliger Weise entschlüsselt zu werden brauchen. Sie sprechen für sich selbst, ohne dass man sie groß bedenken und dechiffrieren müßte.

[S. 162] Wenn Kultur zur Massenkultur wird und Sozialisation die individuelle Aneignung von gegenständlicher und symbolischer Kultur ist, dann wird *Massenkultur zur zentralen Sozialisationsinstanz*. Kultur und Massenkultur sind dann elementare Kategorien der Sozialisationstheorie

[S. 163:] Massenkultur wird für einen Markt produziert. Leitmotiv sind dabei nicht in erster Linie Bedürfnisse von Kindern, sondern die Verwertungschancen; Leitmotiv ist also das Profitmotiv. Massenkulturelle Botschaften und Bedeutungen sind vorfabriziert, genauer: das Muster der Aneignung ist festgelegt durch die Konsumorientierung und Mediatisierung der Kulturgüter, die als Kulturwaren gehandelt werden. Das vorfabrizierte Aneignungsmuster intendiert eine Vordeutung der Bedeutungen.

Massenkultur wird universell angeboten, wie stoffliche Ware auch. Je größer die Verbreitung, desto weniger fallen die Produktionskosten ins Gewicht. Standardisierung und Gleichmacherei sind die unmittelbare Folge.

[S. 165 f.] Massenkultur hat ha nicht nur problematische Seiten. Ihm wohnt auch ein Motiv von Demokratisierung der Versorgung inne, d.h. auch ein Moment von Gleichheit. Die vielbenedete elektrische Eisenbahn kann sich heute jeder leisten. Und dass Kinder Elektronikspielzeug beherrschen, sogar programmieren können, erweitert nicht nur deren Fähigkeit, sondern nimmt vielen anderen die falsche Ehrfurcht vor der Computer-Science.

Massenkultur bereichert das Angebot und damit prinzipiell die Wahlmöglichkeiten. Auch wenn die Verwertungslogik zur Konzentration auf immer weniger Hersteller zwingt, so stellen diese doch eine reichhaltigere Produktpalette her, zumindest liefern sie umfangreichere Ausstattungsvarianten als zuvor... Ebenso ist Standardisierung nicht nur Simplifizierung oder Reduktion....

Aus: *Hans-Günther Rolf, Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur – über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen*. In: U. Preuss-Lausitz u.a. (Hrsg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Zivilisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. 2. Aufl. Weinheim 1989.

4.3 Kinderkultur – die sanfte Anpassung (K.-D. Lenzen)

Klaus-Dieter Lenzen betrachtet die Medien als Teil einer Kinderkultur. Das Warenangebot und die Medien bilden ein Gesamtsystem von Kinderkultur, das auf Grund seiner Attraktivität Kinder an ihre Vorgaben anpasst. Diese Vorgaben bestehen in der Aufforderung zu Kauf und Konsum. Der Aufforderung zu folgen bedeutet, sich den Klischees der Massenkultur anzupassen, sie zu genießen

bei gleichzeitigem Verlust der eigenen individuellen Kreativität. Pädagogik und Wissenschaft stünden dem Phänomen der Kinderkultur weitgehend hilflos gegenüber. Lenzen macht auf die Widersprüche aufmerksam, die in den für Kinder vorfabrizierten Angeboten der Konsum- und Unterhaltungsindustrie enthalten sind. Ähnlich wie Rolff/Zimmermann verweist auch Lenzen auf den Aneignungsprozess der Kinderkultur, der kommerziellen Interessen dient und Kinder zu *Objekten ökonomischer Herrschaftsinteressen macht* - wie man dies in den siebziger Jahren mit neomarxistischem Betroffenheitspathos zu formulieren pflegte. Dahinter, so kann man Lenzen interpretieren, verbirgt sich das Problem der *Entfremdung* im Marxschen Sinn. Im Konjunktiv einer Utopie entwickelt Lenzen den Gedanken, wie anders die Situation wäre, wenn die Kinder nicht als Objekt des Einschaltquoteninteresses, sondern als Subjekte ernst genommen werden, die Widerstand gegenüber den Vermarktungsstrategien zeigen. Um den Argumentationshintergrund sowohl von Rolff/Zimmermann als auch von Lenzen zu verstehen, ist es sinnvoll, sich des Textes von Horkheimer/Adorno (vgl. Punkt 1.3) zu vergegenwärtigen.

Originaltext Klaus Dieter Lenzen (1978)

[S. 9 ff:] Der zur Lebenslandschaft erklärte Absatzmarkt der Kinderkultur-Industrie, welche Kindheits-Wirklichkeit schafft er? Von welchen gesellschaftlichen Kräften wird diese Kinderkultur diktiert und wie gehen die Kinder-Spezialisten, Pädagogen, mit dieser Kultur und innerhalb ihrer mit den Kindern um?

Vorläufig bestätigen läßt sich der fragliche Begriff Kinderkultur durch Alltagsbeobachtung: Wenn einer nachmittags das Fernsehen einschaltet, dann kann er die ausgestrahlte Kindersendung als ein bewegtes Stück dieser Kinderkultur registrieren. Wenn Eltern ihr Kind in eine Kindertagesstätte - reserveähnlicher und doch offizieller Umschlagplatz für verschiedene Medien der Kinderkultur - bringen, so treffen sie auf Bestandteile eben dieser Kultur. Im offiziellen wie im heimlichen Lehr- und Lernplan, in Kinderzimmern, Schaufenstern, in den Kinderabteilungen der großen Warenhäuser, überall findet man dieses von verschiedenen Medien getragene Programm von Warenangeboten vor. Es sind Waren, die speziell für ein Publikum von Kindern produziert wurden und auch von diesem Publikum konsumiert werden - Waren der Kinderkultur.

Mit dieser oberflächlichen Alltagserfahrung stimmt eine häufig unausgesprochene Erfahrung von Pädagogen überein: am berühmt-berüchtigten Montagmorgen, nach dem Fernsehsonntag, verhalten sich die Kinder in Kindergärten und Schulen nicht mehr nach den Normen einer pädagogisch ersehnten Moral, sondern z.B. nach den Gesetzen des harten Westerns. Und diese Gesetze liegen nicht nur in den Fernsehprogrammen zum Wochenend-Konsum bereit, sondern sie werden auch mit den entsprechenden Comics oder Spielwaren eingekauft.

Gerade unter dem dumpf als ungeheuer wirksam wahrgenommenen Druck der Kinderkultur-Waren neigt man dazu, alle ihre Phantasie-Welten zu einem gemeinsamen Feind pädagogischer Absichten aufzubauschen, der anscheinend nach einem festen Programm verfährt: daraus wiederholen die Kinder in ihren freien Spielen fast ritushaft die Superman-Spielkämpfe um Macht, Liebe, Reichtum, Stärke. Spiele ohne Ende, ohne Lösung und im Kern stets mit ähnlichem Stoff, gleich welche konkrete Medientvorlage sie zum Vorbild haben. Mit diesem augenscheinlich geschlossenen Gesamtplan der Kinderkultur wollen die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen meist nur dann zu tun haben, wenn sie ihn zum Gegenstand medienpädagogischer Übungen machen oder als einen dunklen Hintergrund beschreiben können, vor dem sich die offiziell als „pädagogisch wertvoll“ und „kindgemäß“ akklamierte Spielwelt wohltuend abhebt. Unterschiedliche Reaktionen und Verarbeitungsweisen zeigen die pädagogische Hilflosigkeit gegenüber einer als so monströs eingeschätzten Kinderkultur. In den sekundären und primären Sozialisationsinstanzen bilden sich deshalb im Umgang mit dem Warenangebot dieser Kinderkultur Widersprüche heraus. Cowboy-Filme sind den Kindern für die Einsamkeit der sonntäglichen Fernsehstunden erlaubt, Pistolen aber sind bei Eintritt in den Kindergarten abzuliefern. Es gibt „wertvolles Spielzeug“ und also auch wertloses. Kindervorschulprogramme bieten sich in der Reklame als Erziehungshilfen an; Comics hingegen gelten, auch wenn sie einen mit Fernsehsendungen übereinstimmenden Inhalt haben, häufig generell noch als schädlich für Kinder.

Dieser vorläufigen, aus Alltagsbewußtsein und einer dumpfen pädagogischen Erfahrung von Ohnmacht zusammengesetzten Ansicht, es gäbe so etwas wie eine einheitlich wirksame Kinderkultur, stehen die zuständigen Wissenschaftsdisziplinen eigentümlich fremd gegenüber. Durchgängig scheint man hier, wo eine Einsicht in pädagogische Praxis und das Leiden unter ihr kaum stattfinden, davon auszugehen, dass es dieses massenhaft verbreitete Warenangebot der Kinderkultur als eine Einheit nicht gibt. Kultur ist schließlich bezogen auf ein gesellschaftliches Ganzes. Sie ist letztlich nur verständlich zu machen aus der ökonomischen Grundstruktur einer Gesellschaft heraus, aus der Beziehung von Produktionsverhältnissen und Produktionskräften. Kultur ist weder ein einigen Wenigen geweihtes Terrain zu durchgeistigter Freizeitgestaltung, noch ist sie einfach als Massenkultur, als Bestandteil einer gleichgeschalteten Freizeit der Arbeitszeit gegenüberzustellen. Grundlage aller Kultur, der geistigen wie der materiellen, ist der Arbeitsprozeß, in dem Menschen sich die sie umgebende Natur aneignen und dabei ihre eigene Natur verändern. Erst in dieser Abhängigkeit zu dem historisch ausgebildeten Arbeitsprozeß besteht Kultur und gewinnt eine historische Kontur, die von der Kulturgeschich-

te beschrieben werden kann: als Kultur der Antike, als feudalistische Kultur und als Kultur der bürgerlichen Gesellschaft.

Überall ist diese Kultur gezeichnet von den gesellschaftlichen Widersprüchen und bleibt als herrschende Kultur zumeist die Kultur der Herrschenden. Zuletzt trägt die Kultur der spätkapitalistischen Gesellschaften deren antagonistische Grundstruktur in sich aus; Kultur ist hier, aller Gegenpropaganda zum Trotz, eine Kultur voller Widersprüche, ist Klassenkultur.

[S. 170:] Versteht man die Kinderkultur als ein System von Warenangeboten, findet man ihre geschichtliche Funktion wieder und lernt darüber, das Sozialisationsprogramm der aktuellen Kinderkultur genauer zu bestimmen, so wird auch die Tragweite von Alternativen absehbar. Statt der Umnase der immer gleichen Kindlichkeitsverzerrungen, statt buntem, minderwertigem Klimbim, statt Gewaltverherrlichung, Heldenglorifizierung und Abenteuer-Romantik könnten Inhalte vermittelt werden, die eine Erziehung zu „Solidarität, Autonomie und Kompetenz“ fördern statt ihr beständig entgegenzuarbeiten...! Im Hasenberggl gibt es Hochhäuser, Wohnblöcke und kleine Einfamilienhäuser. Es gibjetzt auch dort einen Abenteuerspielplatz, aber zu wenig Spielwiesen, z.B. Fußballwiesen. Die Familien im Hasenberggl haben viele Kinder. Es gibt Familien, die nicht so viel Geld haben, es gibt aber auch welche, die mehr Geld haben. Die Schulen im Hasenberggl sind überfüllt, und es gibt Schichtunterricht.' - Wenn Medien eingesetzt würden, um solche oder ähnliche Situationen zu beschreiben, überschaubar und verstehbar zu machen, so könnten sie an die subjektiven Bedürfnisse von Kindern anknüpfen und ihre objektiven Interessen entfalten helfen. Sie könnten den Weg zur Gleichberechtigung von Kindern begleiten; sie könnten in der pädagogischen Arbeit wirksam aber auch als Gegenstand der pädagogischen Arbeit entwickelt werden. Kinder könnten sich als Subjekte gesellschaftlicher Kommunikation begreifen lernen, indem sie an der Produktion von Medien beteiligt würden, sie könnten die Institutionen gesellschaftlicher Kommunikation als solche erfahren. - Unabsehbare Chancen würden sich aus einer solchen, nicht auf Profit, sondern auf die wirkliche Interessenlage der meisten Kinder verpflichtete Kinder-Kultur-Warenproduktion ergeben; unabsehbaren Schaden richtet sie wahrscheinlich in ihrer derzeitigen Verfassungslosigkeit an.“

Aus: Klaus-Dieter Lenzen: *Kinderkultur - die sanfte Anpassung*. Frankfurt/M. 1978, Seite 9 ff.

4.4 Kinderkultur als Kultur kompetenter Kinder (Bauer/Hengst)

Klaus-Dieter Lenzens Analyse der Kinderkultur stimmt in mancher Hinsicht mit der Sichtweise von Rolff/Zimmermann überein. Doch während Rolff/Zimmermann im Bereich einer kultursoziologischen *Analyse* verbleiben, wird bei Lenzen stärker die Absicht der Aufklärung über die „sanfte Anpassung“ der Sozialisation an die kommerzielle Kinderkultur deutlich. Ganz im Gegensatz dazu steht nun die Sichtweise von Karl W. Bauer und Heinz Hengst. Sie üben indirekt Kritik an den beserwisserischen Erwachsenen, welche Kinder „aufklären“ wollen über etwas (nämlich Medien und Kinderkultur), mit dem die Kinder zurechtkommen, ohne die Hilfe in Anspruch nehmen zu müssen. Was Lenzen nur als Utopie denkbar erscheint, dass Kinder als kompetente Subjekte handeln, ist hier Voraussetzung der Darstellung: Auch Bauer/Hengst konstatieren die zunehmende *Mediatisierung der Erfahrung* im Prozess der Mediensozialisation, aber dieser Begriff wird keineswegs bedauernd oder kulturkritisch, sondern als Chance verstanden, neue Erfahrungen zu gewinnen. Bauer/Hengst konstatieren, dass Kinder kreativ und kompetent handeln und Spaß haben an den neuen Orten der Kinderkultur: in Spielzeugabteilungen der Warenhäusern, Computershops – und vor Monitoren aller Art: zu Hause und bei Freunden, im Computerladen. Kinder haben es im Gegensatz zu den Erwachsenen problemlos gelernt, sich in der neuen Konsum- und Medienwelt zurecht zu finden: *Kinder und Jugendliche sozialisieren sich selbst!* Sie brauchen in ihren ureigensten Angelegenheiten - Freizeitgestaltung in der Peergroup - den Erwachsenen nicht, außer zur materiellen Grundversorgung. Vor *dieser* Realität, die viele Eltern und Pädagogen zu verdrängen scheinen, können die Bedenkenträger nur noch als realitätsblind eingestuft werden. Es waren schließlich die Erwachsenen, die sich *Kindheit* nach ihren eigenen Vorstellungen als ein Getto der elterlichen bzw. pädagogischen Einflußnahme ausdachten, aus dem die Betroffenen nicht ausziehen durften, bis sie die nötige „Reife“ erlangten. Das ist vorbei. Die moderne Kinderkultur gibt in einem viel größeren Maße Gelegenheit dazu, dass Kinder selbständig handeln, als es früher möglich war. Es gibt heute nicht mehr jene für Kinder von Erwachsenen vorgedachte Kultur (oder doch nur noch in Residualbeständen), die sich im Kinderzimmer manifestierte und dem Sohn gelegentlich die Möglichkeit bot, die vom Vater aufgebaute elektrische Eisenbahn im Wohnzimmer bedienen zu dürfen. An ihre Stelle sind heute zu Hause die von den Kindern selbst bedienten Fernseh- und Computergeräte (vielleicht auch schon das Internet) getreten. Außerhalb des Hause aber produzieren die Kinder durch aktive Inanspruch-

nahme aller Möglichkeiten der Medien- und Konsumwelt, auch im Rahmen von Treffs mit der Clique, ihre Kultur selbst: Nur sie verdient den Namen Kinderkultur. Aus der Darstellung von Bauer/Hengst lassen sich folgende Thesen ableiten.

1. Kinder sind heute durchaus von den Medien abhängig, besitzen aber durch ihren „differenzierten und „routinierten Konsum“ Distanz zu den Medieninhalten und Vermittlungsformen.
2. Kinder sind kritischer als Erwachsene gegenüber dem Fernsehen.
3. Kinder machen andere Erfahrungen als Erwachsene.
4. Kinderkultur ist „Kultur von Kindern“ (nicht von Erwachsenen *für* Kinder)
5. Die Medien bedingen keine *Einengung* der Phantasie des Kindes, sondern nur eine *Verlagerung* der Phantasie.
6. Die Medienwirklichkeit ist für Kinder die eigentliche Wirklichkeit, die den nichtmedialen Alltag blass erscheinen lässt.
7. Die Medien zerstören die *Kindheitsgettos*.
8. Kulturpessimismus hat keine Perspektive.

Originaltext Bauer/Hengst (1981)

[Mediatisierung der Erfahrung]

[S. 27.:] Die wirkliche Bedeutung der Medien im Alltag kann nicht erfaßt werden, wenn sie als ein Einflußfaktor unter vielen anderen gesehen werden. Sie sind heute die Instanzen, die am wirkmächtigsten in die Bereiche der materiellen Lebenssicherung, der sozialen Ordnung, der Interaktionen, der sinnlichen und der normorientierten Auseinandersetzung mit der Umwelt eindringen.

Das Ausmaß, in dem sie die Lebensvollzüge bestimmen, ist mit den verbreiteten Fragestellungen zu Programminhalten, ihren vermuteten Wirkungen bei den Rezipienten, mit Diskussionen über fernsehfremde Tage, nicht zu ermitteln. „Welche andere ‚Sicherheit‘ gibt es denn, wenn man sich im Zug gegenüber sitzt, sich auf etwas Gemeinsames, Wichtiges beziehen zu können, als die Tatsache, dass man weiß, dass gestern im Fernsehen der Krimi lief, und ist es nicht viel mehr dieser Bezug aufs gemeinsame (Massen-)Medium, der das Gespräch erhält, und weniger der Inhalt, über den man spricht. Der Bezug auf diesen Modus, nicht der in diesem Modus (Medialität) auftretende Inhalt erhält die Kommunikation als unterschiedlichen Umgang mit dem auf diese Weise (den Bezug ermöglichenden) als wichtig ausgewiesenen Gegenstand.“

So kommt es, dass die in den Massenmedien produzierten Gegenstände (Kleider, Freizeitartikel), Persönlichkeiten (Stars), Moden (Frisuren, Gesten, Tanzschritte) und Themen (Hits der Plattenindustrie wie auch Bücher) von einer viel höheren lebenspraktischen Intensität und Plausibilität sind als die in so zerbrechlichen und fragwürdigen Medien wie Familie und Schule produzierten Inhalte.“ (Nagel 1979, S. 50)

Zu derart sicheren, gemeinschaftsstiftenden Instanzen konnten die Medien auch in der Bundesrepublik in den letzten zwanzig Jahren avancieren. [...]

[S. 28:] So eindrucksvoll diese Daten sind, sie beschreiben die Medienwirklichkeit der Vergangenheit. Jedenfalls zeichnen sich neue Möglichkeiten der Medienkommunikation ab. Jens Wendland skizziert sie am Beispiel des Videoterminals im Haushalt.

„Um den vertrauten Farbfernseher gruppiert sich eine ganze Palette elektronischer Informations- und Unterhaltungsangebote. Aufzeichnungsgeräte (Videorecorder) sind bereits in vier Prozent der Fernsehhaushalte eingeführt. Sie werden weitr an Bedeutung gewinnen, weil man ihre Speicher- und Programmkapazitäten erheblich verbessern wird. Schon heute kann man damit ein stattliches privates Filmarchiv anlegen, mit der kleinen, handlichen Videokamera beispielsweise auch ein Familienalbum. Wir vermögen mit der Fernsehelektronik schon viel spielerischer, ohne Programmhilfe von Rundfunk und Fernsehen umzugehen, Telespiele haben längst ihren Markt gefunden; der Computer drängt sich dabei - das ist an immer intelligenteren elektronischen Spiel-‚Partnern‘ wie dem Schachcomputer erkennbar - immer mehr nach vorn; und mit käuflichen Informationsprogrammen läßt sich beispielsweise zu Hause eine veritable eigene ‚Infothek‘ einrichten.“ (Wendland 1980).

[Kindheit - eine Erfindung der Erwachsenen?]

[S. 28f.:] Mediatisierung und Elektronisierung der Gesellschaft betreffen die Wahrnehmung, die Kommunikationsformen und die Bedürfnisbefriedigung. Sie tragen ebenfalls dazu bei, das Verhältnis zwischen den Generationen zu verändern. Sie rütteln am Status ‚Kindheit‘. Die Kinder von heute werden in die Welt der Nachrichten- und Unterhaltungselektronik hineingeboren. Im Gegensatz zu den Älteren haben sie keine Erinnerung an eine Zeit und eine Gesellschaft, in der diese Medien nicht ständig und vielfältig verfügbar waren. Ihr Bezug zur medienvermittelten Kommunikation ist durch Naivität und Affektfreiheit gekennzeichnet. Gegen Horrorvisionen sind sie gefeit. Sie glauben, dass ihnen die neuen Medien nur dann gefährlich werden können, wenn sie sich mit der Technik nicht auskennen, wenn sie die Finger in die Apparate stecken.

Dass etwa das Fernsehen durch Gewaltdarstellungen Einfluß auf sie ausüben könnte, schließen sie aus. Sicher sind sie in einem entscheidenden Punkt: wer nicht an der Medienkommunikation teilnimmt, läuft Gefahr, isoliert zu werden. Die Welt der Medien ist die Welt, in der sie sich sicher fühlen und derer sie sich sicher sind. Wer zu ihrer Lebenswelt

Zugang finden will, muß sich auf ihr Verhältnis zu den Medien einlassen. Er muß von überkommenen Beurteilungsmaßstäben abrücken, weil Sie einer Welt verhaftet sind, die nicht mehr existiert. In mancher Hinsicht sind die Kinder der Gegenwart den Erwachsenen voraus, wie die im neuen Land geborenen Einwandererkinder der Elterngeneration immer voraus waren. Sie sind bei der Wahrnehmungsorganisation und in ihrem Verhalten nicht durch Gewohnheiten festgelegt. Sie richten sich in der Welt ein, die sie vorfinden. Sie passen sich deren Strukturen an. Sie erkennen die neuen Kommunikationsformen schneller als die Erwachsenen. Es steht außer Frage, dass sie mehr als die Erwachsenen in dieser Welt zu Hause sind. Aber es liegt auch der Verdacht nahe, dass sie von ihr aufgesogen und überwältigt werden. Ein derartiger Verdacht bleibt aber abstrakt, solange nicht untersucht wird, wie sie sich mit dieser Welt auseinandersetzen.

Dass Kindheit kein natürliches, sondern ein durch und durch gesellschaftliches Produkt darstellt, ist zum Allgemeinplatz geworden. Aber dass in den Industrienationen Kindheit durchlebt wird, gilt - bei allen Schwierigkeiten, zu sagen, was Kindheit meint - als ausgemacht. Tatsächlich wird eine derartige Vorstellung immer problematischer. Zumindest erschwert der Begriff der Kindheit die Erfassung der Erfahrungen, welche die Lebenswelt der Kinder von heute bestimmen.

[S. 30:] Kindheitserfahrungen werden als vorläufige und vorbereitende begriffen. Die Kindheit wird als eine Probewelt betrachtet, in der die Kinder spielend und lernend agieren. [...]

In vorschulischen und schulischen Einrichtungen zu lernen und unterwiesen zu werden, ist dann die Art des Probedhandelns, mittels derer die Gesellschaft den Prozeß der Überführung des Spiels in Arbeit betreibt und kontrolliert. Sie schränkt das mögliche Erfahrungsspektrum von Kindern zeitlich, räumlich, inhaltlich, personell und strukturell ein, weil sie glaubt, ihren Fortbestand auf diese Weise am besten sichern zu können. In Wirklichkeit trägt sie aber - trotz der erklärten und festen Absicht, Kindheit schrittweise in Erwachsensein überzuführen - ganz entscheidend zur Ausprägung von Kindheit als eines künstlichen und inferioreren Status bei. Er resultiert in einem eingeschränkten Erwachsensein.

Gegenwärtig wird in bisher ungekanntem Ausmaß an der Produktion *pädagogischer* Kindheit gearbeitet. Es gibt keine Aktivität, keine Äußerungsform von Kindern, in denen nicht Mängel entdeckt und für die nicht Kompensationsprogramme und -strategien ersonnen werden...Eltern machen sich wie nie zuvor über das Fortkommen ihrer Kinder Gedanken, eignen sich alles Mögliche an, um den Anforderungen des Erziehungsalltags gewachsen zu sein und bei der Aufzucht der Kinder nur ja nichts falsch zu machen. Sie werden zunehmend unsicherer, und die Zahl der Experten die von ihrer Unsicherheit und Ratlosigkeit leben, wächst.

[S. 31:] Trotz solcher Kritik darf nicht übersehen werden, dass die Sensibilität für kinderfeindliche Strukturen in der Gesellschaft zugenommen hat. Das hängt auch damit zusammen, dass die Erwachsenen selbst unter den Bedingungen, die die Kindheit ihrer Kinder strukturieren, zu leiden haben....Noch nie wurden Kinder in solchem Maße wie heute bevormundet, verwaltet und in Gettos gesperrt. ...Deshalb wird die Kluft zwischen den Erfahrungen von Kindern und Erwachsenen trotz aller pädagogischen Anstrengungen und Übergriffe, trotz der Verlängerungen der Schulzeit - und damit der Erwerbs- und Arbeitslosigkeit - keineswegs größer, sondern erkennbar kleiner.

[S. 38:] Es wäre falsch, aus einer Untersuchung der mediatisierten Umwelt der Kinder die Angebote auszuklammern, die den Erwachsenen zugedacht sind. Eine Beschränkung auf die speziell für Kinder produzierten Massenkulturwaren läuft Gefahr, spezifische Effekte von veränderbaren Kinderprodukten und sich schnell verändernden Produktstrukturen überzubewerten. Bei Kinderprodukten, die zur Unterhaltung gedacht sind, kann man immer häufiger Anpassung an vergleichbare Erwachsenenangebote beobachten. Solche Tendenzen werden greifbarer, wenn man sich auf die Medienwirklichkeit der Kinder bezieht und das Kinderangebot als wichtiges Segment einreihet.

[S. 43:] Charakteristisch für den gegenwärtigen Zerstreuungs- und Unterhaltungsbetrieb sind andere effektsteigernde Formen des Medienverbunds... Beispielsweise findet kaum eine Musikveranstaltung statt, die nicht auch für die Augen inszeniert wurde.

Die eigentliche neue Dimension der gegenwärtigen Zerstreuungskultur besteht (zumindest in den kapitalistischen Industrieländern) darin, dass die Medien, allen voran das private und öffentlich-rechtliche Fernsehen, zusammen mit Konsumgüter- und Dienstleistungsindustrien arbeitsteilig die Aufhebung einer arbeitsteiligen Sinnestätigkeit betreiben.

Die Verbreitung des Fernsehens hat es überflüssig gemacht, exklusive Orte aufzusuchen, um sich zu zerstreuen. Die Individuen können heute als Glieder eines verstreuten Publikums an Inszenierungen teilhaben, auf die ebenfalls der Begriff „Mixed-Media-Show“ anzuwenden ist.

Die Industrialisierung des Bewußtseins ist im Fernsehzeitalter in der Provinz ebenso umfassend wie in der Großstadt. Sie betrifft Erwachsene und Kinder.

[Kinderkultur: mehr als ein Schlagwort [...]]

[S. 51f:] Nach Klaus-Dieter Lenzen, der die bisher umfangreichste Monographie zu diesem Thema verfaßt hat, partizipieren Kinder insofern an der Kultur (ihrer Klasse), als sie die im Verlauf der Geschichte von den Menschen ‚erzeugten materiellen und geistigen Werte als Voraussetzung und Grundlage der weiteren gesellschaftlichen Entwicklung begreifen lernen. Indem sie diese unmittelbar handelnd in sich verstärken oder aber mittelbar durch Internalisierung von Symbolen über sei zu verfügen lernen. Indem sie die je historischen ‚Formen der gesellschaftlichen Tätigkeit der Menschen, ihre Potenzen und Fähigkeiten erst ausbilden und in den verschiedenen Sozialisationsinstanzen üben. Indem sie den ganzen ‚Prozeß der Aneignung dieser Werte‘ in den verschiedenen Dimensionen ontogenetisch umfassend erst wiederholen, um ihn später weitertreiben zu können.“(Lenzen 1978, S. 30f.).

[S. 52:] Lenzens Studie ist eindeutig manipulationstheoretisch fundiert. Die Kinderkulturwaren stellen sich ihm als Sozialisationsinstrumente dar, welche die Phantasie der Kinder zersetzen, ihnen sinnlose Beschäftigungen aufnötigen und sie zu angepaßten Konsumidioten erziehen. Aus der Analyse uniformer Produktstrukturen, denen – wie er richtig

zeigt – die Verwertungsinteressen der verschiedensten Kapitalfraktionen eingeschrieben sind, leitet er eine entsprechend einheitliche Zurichtung und Paralisierung des kindlichen Bewußtseins ab. Wegen dieser dogmatischen Verengung seines Untersuchungsansatzes haben die konkreten Beobachtungen zur Medienkommunikation, die Lenzen aus seiner Arbeit mit Kindern berichtet, nur dekorative Bedeutung. [...]

Eine offenere, nach den tatsächlichen Funktionen der Unterhaltungsmedien im Alltag und bei der Sinnkonstitution der Kinder fragende und vorschnelle Konsequenzen vermeidende Position lehnt er ab. [...]

[S. 54 f.:] Tatsächlich geschieht aber durch Theorieansätze wie den Lenzenschen eben das, was sie kritisieren: Sie passen sich nahtlos in die herrschende Sozialisationspraxis ein, indem sie die Kinder nur als Objekte behandeln und die Vermitteltheit ihrer eigenen Konstruktionen nicht bedenken.

Dass die Medien – weit mehr als die offiziellen Erziehungsprogramme – auch an der Zerstörung des (oder der) Kindheitsgettos mitarbeiten, bleibt denen verborgen, die sich nur auf die kalkulierten, verführerischen Reize der ‚Bilder‘ konzentrieren.

Die tatsächlichen Funktionen der ‚Bilder‘ zu begreifen setzt einen Perspektivenwechsel voraus. Kinderkultur darf nicht primär als Kultur *für* Kinder verstanden werden. Sie ist heute vor allem im Sinne einer Kultur *von* Kindern zu begreifen. Weil die Kinder der Gegenwart von Geburt an mit einer ungeheuren Informationsvielfalt, mit einem Kommunikations- und Mediennetz von nie gekannter Dichte konfrontiert sind, müssen sie ihre Erfahrungen auf neue Art strukturieren und neue Synthesen herstellen. Sie machen neben einer Reihe von Erfahrungen, die sie mit den Erwachsenen teilen, auch andere. Wichtig für die Verarbeitung der Umwelt sind neben den konkreten Stimuli die Ausgangserfahrungen. Sie bestimmen die Modi der Wahrnehmungs- und Erfahrungsorganisation. [...]

[Den Erwachsenen fällt schwer,] ihre Vorstellung von Bildung, Kreativität und Phantasie mit einer extensiven Nutzung der neuen Medien zusammenzubringen. Sie sind fremd in einer Welt, mit der sie sich auf einer vorreflexiven Stufe arrangiert haben. Im Gegensatz dazu sind die Aneignungsprozesse der Kinder durch Momente bestimmt, die nicht durch frühere Erfahrungen, Maßstäbe, Erinnerungen und nostalgische Verklärungen gebrochen werden. Insofern machen diese Aneignungsprozesse auch realitäts- und lebenstüchtiger, sogar vorurteilsloser. Diese Vorurteilslosigkeit bezieht sich vorab auf die vielen sinnlichen Stimuli. Sie wird dem Verhältnis von erster und zweiter Natur an den Erfahrungsausschnitten gerecht. Den Kindern ist ein Teil der bearbeiteten, mediatisierten Welt wirklicher als der Naturteil. Die natürliche Welt erscheint ihnen, da sie deren Bilder oft vorher in der Fiktion, in den Medien erleben, als eher blasse und wenig eindrucksvolle Kopie. Sie sehen die erste Welt mit Augen an, deren Sehvermögen sich in der Betrachtung der zweiten herausbildete. Die zweite Welt hört auf Scheinwelt zu sein. Die herkömmliche Vorstellung von authentischen Erfahrungen wird problematisch. Die tradierten Maßstäbe sind fragwürdig, weil die Kinder der Gegenwart Erfahrungen machen, welche die Erwachsenen entweder nicht so und nicht in dem Ausmaß oder überhaupt nicht gemacht haben.

[S. 56:] Erst wenn genügend beachtet wird, dass die Erfahrungsorganisation der heutigen Kinder die Strukturierungs- und Verarbeitungsweisen künftiger, anderer Erwachsener antizipiert, wird Kinderkultur nicht mehr ausschließlich defizitär gefaßt, wird bei der Untersuchung von Kinderkultur mehr avisiert, als die von Erwachsenen ersonnenen, hergestellten und kontrollierten Enkulturationsangebote.

[S. 57:] Das kulturpessimistische Lamento darüber, dass die Kinder von heute unfähig sind, Daten und Fakten zu erinnern, dass sie Sprache und Schrift als wichtige Mittel der Verständigung und Artikulation nicht mehr beherrschen, weil etwa durch andauerndes Fernsehen die linke Gehirnhälfte, die das logische, analytische Denken steuert, unterfordert wird und verkümmert, liefert keine Perspektive. Die Macht des Fernsehens wird festischisiert, wenn es für potent genug gehalten wird, die Kinder jedes Realitätsbezuges zu berauben und den Konsum und Medienindustrien hilflos auszuliefern.

Aus: Karl W. Bauer, Heinz Hengst: Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt von Spielwaren und Medienprodukten. Reinbek 1980.

Aufgaben :

1. Diskutieren Sie dies Texte von Rolff/Zimmermann, Lenzen und Bauer/Hengst. Formulieren Sie im Sinne des jeweiligen Autors Thesen, indem Sie sie jeweils
 - a) durch ein Zitat aus den wiedergegebenenen Texten belegen;
 - b) durch einen kritischen Einwand in Frage stellen.
2. Versuchen Sie, die drei Originaltexte (bzw. bestimmte aussagekräftige Abschnitte der drei Textauszüge) auf Grund des dahinterstehenden pädagogischen Leitbildes einer der folgenden pädagogischen Richtungen zuzuordnen:
 1. Traditionelle (geisteswissenschaftliche) Pädagogik - 2. Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft - 3. Antiautoritäre Erziehung - 4. Antipädagogik - 5. Psychoanalytisch orientierte Pädagogik.

4.5 Die Fernsehgesellschaft (J. Meyrowitz)

Literatur

Meyrowitz, J.: Die Fernsehgesellschaft. Weinheim 1987.

Der amerikanische Medienwissenschaftler Joshua Meyrowitz entwickelte in den achtziger Jahren eine Theorie, die die Veränderung sozialer Rollen durch die Medien, insbesondere das Fernsehen, zum Gegenstand hat.

Meyrowitz' Grundgedanke ist folgender: Die neue Medienlandschaft verändert das Verhalten und die soziale Struktur. Genauer: Früher stark getrennte soziale Bereiche bzw. Situationen werden vermischt und erfordern dadurch die Anpassung an diese neuen Situationen. Neues Verhalten entsteht.

Theoretische Ausgangspunkte der Theorie von Meyrowitz sind die Medientheorie von Marshall McLuhan und der Situationismus von Erving Goffman:

Medientheorie	Situationismus
Mc Luhan beobachtete die Veränderung sozialer Rollen durch Medieneinfluss, ohne eine explizite Erklärung bzw. Hypothese zu liefern	Goffman entwickelte ein Theatermodell: - Gesellschaft = Theater; soziale Situation = Bühne; - soziale Rolle = Schauspieler; Goffman nimmt die soziale Struktur als starr an und ignoriert Veränderungen
Perspektive: sieht die Wirkung der Medien und fasst sie als Erweiterung der Sinnesorgane auf	Perspektive: sieht die direkte zwischenmenschliche Interaktion (Struktur) ohne Medien

Analyse von drei Rollenkategorien

1. Gruppenidentität: Rollen, die sich aus der Zugehörigkeit zu anderen Menschen ergeben.
2. Sozialisation: Rollen, die sich aus dem entwicklungspsycholog. Wandel ergeben.
3. Hierarchie: Rollen aufgrund von Autorität

Zusammengenommen decken diese Kategorien fast jede Facette des täglichen Lebens und der sozialen Rollen ab. Durch Neuordnung der Rollenkategorien verändert sich die gesamte soziale Struktur. Die drei Rollenkategorien werden nun unter dem Einfluss von elektr. Medien analysiert. Dabei wird noch einmal nach drei Haupteigenschaften dieser elektr. Situationen unterschieden:

1. Vermischung öffentlicher Bereiche
2. nichtöffentliches Hintergrundverhalten wird zu öffentlichem Verhalten auf der Bühne
3. Aufhebung der Beziehung zwischen physischem und sozialem Ort.

Rollenkategorien-Matrix

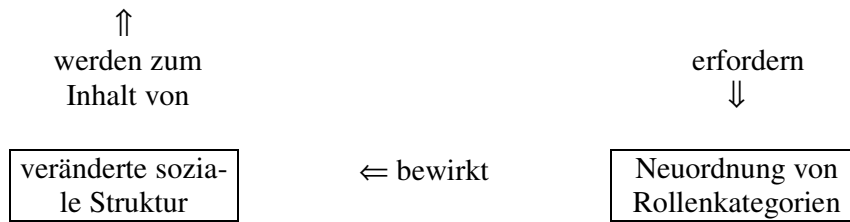
	Vermischung öffentlicher Bereiche	Hintergrund wird sichtbar	Trennung von physischem und sozialem Ort
Gruppenidentität	soziale Integration und Homogenisierung	Aufhebung des exklusiven Zuganges der Erwachsenen	breiter gestreute und dafür weniger starke Bindungen
Sozialisation	Wissen wird altersunabhängig und individuell vermittelt	Erwachsenen- und Kinderrollen nähern sich an	Aufhebung der Unterschiede verschiedener Sozialisationsstadien u. -arten
Hierarchie	Richtung und Muster des Informationsflusses werden beeinflusst	Entmystifizierung von „Persönlichkeiten“ und Autoritäten	neues Gleichgewicht der Informationskontrolle, keine exklusiven Territorien mehr

Zusätzlicher Einfluss durch Wirkungsschleifen: Die Ursachen sozialen Wandels sind selbst oft Reaktionen auf neue Situationen, herbeigeführt durch neue Medien.

neue Medien

erzeugen ⇒

neue Situationen



Die Struktur der Informationssysteme und ihr Inhalt gehen eine kreis- und spiralförmige Beziehung zueinander ein. Jede wichtige Veränderung im Muster des sozialen Informationsflusses beeinflusst den Inhalt der Medien.

Veränderte Gruppenidentitäten am Beispiel der Vermischung von Weiblichkeit und Männlichkeit: Forschungsergebnisse belegen, dass Verhaltensunterschiede nicht biologisch bedingt, sondern durch gesellschaftliche Konvention zustande gekommen sind.

Die elektronischen Medien haben die Trennungslinien zwischen der männlichen und weiblichen Welt beseitigt. Gerade das Fernsehen führt zur *Vermischung* von männlichen und weiblichen Situationen, einem *neuen Zugang* zu sozialen Informationen, einer *Integration* männlicher und weiblicher Lebensformen. Somit wird die Bedeutung physischer Unterschiede als Bestimmungsgröße für Geschlechtsunterschiede unterminiert.

Hypothese 1: Je mehr Informationen zwischen den Geschlechtern geteilt werden, unabhängig von ihrem spezifischen Inhalt, desto schwieriger ist es, traditionelle Verhaltensunterschiede aufrechtzuerhalten.

Wandel von Rollenübergängen (Sozialisation) am Beispiel der Vermischung von Kindheit und Erwachsensein: Die traditionellen Trennungslinien zwischen Kindheit und Erwachsensein sind verschwunden: Art der Kleidung, Gesprächsthemen, Lebensraum sind ähnlich geworden, ja selbst das Verhalten von Kindern und Erwachsenen ist ähnlich geworden (Haltung, Gesten, Spiele, Sprache, Vokabular, Bildung).

Hypothese 2: Wenn sich die unterschiedlichen Informationssysteme für Menschen verschiedener Altersstufen vermischen, dann verschwimmen auch die Unterschiede zwischen kindlichem und erwachsenen Verhalten.

Das Fernsehen umgeht die Filter der Erwachsenenautoritäten und ermöglicht dem Kind direkten Informationszugang zur Außenwelt. $\Rightarrow$ Die Verbindung von physischem und sozialem Ort wird getrennt.

Durch elektronische Medien hervorgerufene Veränderungen	Daraus resultierende Wandlungen des Kind- Erwachsenenverhältnisses
Aufhebung der altersspezifischen Wissensvermittlung	weniger Sozialisationsstadien
Anwesenheit der Kinder bei Interaktionen von Erwachsenen	Geheimnisse werden offenbart, Bedeutungen hinterfragt
Kinder sehen, dass Erwachsene „Rollen spielen“	Misstrauen und Kritikfähigkeit werden bei Kindern gefördert, Erwachsene werden entblößt
Kindisches Erwachsenenverhalten wird öffentlich	traditionelle Naivität der Kinder und die allwissende Erwachsenenrolle verschwinden
Informationsmonopol der Schulstruktur wird umgangen	Autorität des Lehrers schwindet

Veränderung der Autorität (Hierarchie) am Beispiel politischer „Helden“: Die Stärke und Klarheit eines bestimmten „Bühnenauftritts“ hängt ab von der Trennung des Publikums vom Hintergrundbereich. Die elektronischen Medien haben nun die Grenzen zwischen Hintergrund- und Bühnenverhalten aufgehoben, was zu großen Veränderungen geführt hat:

Auftrittsproben der Politiker entfallen; der Politiker steht einem einzigen Publikum gegenüber; Fehler häufen sich und gewinnen an Bedeutung; Mystifikationen werden aufgelöst und damit das

Image des großen „Führers“ demontiert, die Kontrolle über den öffentlichen Eindruck geht verloren, die Kamera holt den „Führer“ von der erhobenen Rednertribüne, er wird „gewöhnlich“ und durch die Nahaufnahme besser durchschaubar.

Zusammenfassung: Die Entwicklung der Medien hat nach Meyrowitz die Logik der sozialen Ordnung verändert, indem die Beziehung zwischen physischen und sozialen Orten umgestaltet wurde und die Form, wie wir soziale Informationen übermitteln und erhalten, sich gewandelt hat. Der „Ortssinn“ hat sich verändert. Die Entstehung und der gesellschaftliche *Aufstieg von Minderheiten* wurde gefördert. Neues Verhalten (des „mittleren Bereichs“) entsteht durch elektronische Kombination vieler sonst getrennter Bereiche. Rollen, die zuvor getrennt waren, werden durch das Medium Fernsehen neu integriert. Das soziale Interaktionsfeld ist eher nach Information als nach physischen Merkmalen gegliedert, was zu Schwierigkeiten der Unterscheidung zwischen *Geschlecht, Alter und Status* führt. Die Medien, die für alle zugänglich sind, lösen die hierarchischen Sozialstrukturen auf. Die Mediengemeinde hat den locker strukturierten Charakter einer Sammler- und Jägersgesellschaft aus grauer Vorzeit. Das *Wertesystem* wird verändert, da die Moral von Handlungen davon abhängt, wo, warum, wann und vor wem das Verhalten gezeigt wird, diese Bestimmungsgrößen aber durch die neuen Medien vermischt werden.

Trotz alledem: Während die elektronischen Medien viele soziale Situationen vermischt haben, sind doch unmittelbare physische Anwesenheit und die gegenseitige Beobachtung immer noch die wichtigsten Mittel, soziale Erfahrungen zu machen. Meyrowitz vermag über die Rolle des Fernsehens im Alltag zu verdeutlichen, wie im Sinne einer Vermischung und Neuabgrenzung traditionelle gesellschaftliche Hierarchien (soziale Klassenbildungen) durchbrochen worden sind und zu multipluralen Verhältnissen geführt haben. Hier wird die Postmoderne mediensoziologisch erklärt.

4.6 Verdrängung des Leseinteresses durch die Medien? (U. Saxer et al.)

Literatur

Saxer, U./W. Langenbucher/A. Fritz: Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft. Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung) 1989. [Bertelsmann-Lesestudie]

Ausgangssituation

Seit 1974 der Soziologe Gerhard Schmidtchen die These vom „Zerfall der Lesekultur“ prägte, besteht angesichts der Veränderung der Freizeitinteressen durch den Einfluss des Fernsehens und der Neuen Medien in der Gegenwart ein erhöhtes Interesse an der Frage, ob und in welchem Umfang diese These tatsächlich stichhaltig sei.

Methode

Eine Untersuchung zur Klärung dieser Frage - wie generell zur Mediennutzung in deutschen Haushalten - wurde in drei Erhebungswellen von September 1986 bis Juli 1987 anhand einer nach dem Randomprinzip organisierten Basisstichprobe (N = 3000) sowie einer zusätzlichen Stichprobe von Haushalten mit Breitbandverkabelung (N = 400) der Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland auf der Basis von persönlichen Interviews mit standardisierten Fragebögen durchgeführt. Die Auswertung erfolgte auf Grund des Rücklaufs der Erhebungsunterlagen von 78,8 % der erfassten Stichprobe.

Ergebnisse

1. Zur Medienpräsenz: „Die audiovisuellen Medien, Fernsehen und Radio, sind in nahezu allen Haushalten vorhanden. Hinter dieser Dominanz stehen die Lesemedien nur wenig zurück: Da sie in über 80 % der Haushalte greifbar sind, dürfte ungenügende Verfügbarkeit kaum ein Grund sein, nicht zu lesen. Deutlich ist die Vorrangstellung der tagesaktuellen Medien: Ein Fernsehgerät steht in 97,4 Prozent der Haushalte zur Verfügung, ein Radiogerät in 95,7 % und die Tageszeitungen in 88,6 %. Bücher rangieren an 4. Stelle mit 84,0 %, gefolgt von Zeitschriften und Schallplatten/CD/Musikkassetten. Bei den sogenannten 'Neuen Medien' steht der Computer mit 7 % an der Spitze, gefolgt von Videotext mit 4,1 Prozent“ (S. 30 f.). Die Ausgaben für Medien steigen „aus-

nahmslos mit zunehmender Haushaltsgröße an“ (S: 46). Es lohnt sich, diese „historischen“ Angaben mit *heutigen* Daten zu vergleichen, die ich ohne Quellenprüfung von Glogauer (1999) übernehme:

Medienpräsenz in deutschen Haushalten heute: Von 100 deutschen Haushalten besitzen 98 ein TV-Gerät, 89 Telefonanschluss, 76 Videorekorder, 54 Kabelanschluss, 32 Personalcomputer, 30 Satelliten-TV, 19 Camcorder, 17 CD-Rom-Laufwerk, 16 Mobiltelefon und 10 nutzen Online-Dienste (nach Glogauer 1999, S. 16). Diese Zahlen sind für das Jahr 2000 – zumindest bezüglich PC-Ausstattung und Internetanschluss – durchaus höher zu veranschlagen. Denn bei dieser rasanten Entwicklung der Neuen Medien hinken Statistiken der jeweils aktuellen Situation immer hinterher.

2. Medienspezifität und Mediennutzung: Im Gegensatz zur Mehrzahl von Medien, die *periodisch* genutzt werden (z.B. Tageszeitung, Fernsehen und Radio täglich), und sich in allen Sozialschichten gleichermaßen an Beliebtheit erfreuen, ist das Buch kein 'periodisches' Medium und hat für die einzelnen Sozialschichten unterschiedliche Bedeutung: Das Buch ist ein typisches *Bildungsmedium*: „Je höher die formale Bildung, um so mehr werden Bücher gelesen.“ „Bücher werden von etwa der Hälfte der Befragten zumindest ein- bis zweimal in der Woche benutzt“ (S. 49). Bezüglich der täglichen Nutzungszeit ist ein klarer Vorsprung der elektronischen Medien, insbesondere vor dem Buch, festzustellen: „106 Minuten wurden im Durchschnitt ferngesehen, 98 Minuten Radio gehört. Mit weitem Abstand folgen die Lesemedien Tageszeitung mit 32 Minuten und Buch mit 23 Minuten“ (S. 56). Bei Ausschluss der *Nichtnutzer* aus dem Auswertungsverfahren steigt allerdings die durchschnittliche Buchnutzungsdauer mit 84 Minuten unverhältnismäßig stärker an als bei den anderen Medien. „Das Buch ist offenbar kein Medium, das nur kurz zur Hand genommen wird“ (S. 56 f.).

3. Leseinteressen und Mediennutzung: „Frauen lesen häufiger unterhaltende Romane als Männer. – Auch Senioren nennen diese Buchgattung am häufigsten, während junge Leute eher zu Science-fiction tendieren. – Unterhaltende Romane werden von niedrigen Bildungsschichten am häufigsten genannt – alle anderen Buchkategorien von höheren“ (S. 65). „Etwa für die Hälfte der Bevölkerung bedeutet der Griff zum Buch eine alltägliche Selbstverständlichkeit. Sie lesen zumindest mehrmals pro Woche, wenn nicht sogar jeden Tag, und können somit als 'habituelle' Leser bezeichnet werden. Den Täglichlesern (26 %) steht eine mindestens ebenso große Gruppe von Nichtlesern (27 %) gegenüber, die in den letzten 12 Monaten kein Buch zur Hand nahmen. Nichtbuchleser haben gegenüber Buchlesern deutlich höhere Werte bei der täglichen Nutzung von Tageszeitung und Fernsehen. Bei täglichen Buchlesern „erhalten alle Medien überdurchschnittliche Nennungen“, genauer: Es zeigt sich, dass sie „Tageszeitung und Fernsehen mit unterdurchschnittlicher Häufigkeit nutzen, alle anderen Medien jedoch überdurchschnittlich“ (S. 77 f.). „Je seltener gelesen wird, um so länger wird ferngesehen. Im Schnitt verbringen regelmäßige Buchleser eine halbe bis Dreiviertelstunde weniger vor den Bildschirmen als Nichtbuchleser“ (S.80). Andererseits ist keineswegs bei jedem intensiven Buchleser das Fernsehen „put“, vielmehr muß er als „Vielrezipient“ angesehen werden, der auch das Fernsehen nützt, allerdings mit geringerer Nutzungsdauer (S. 81) und mit einem hohen Anteil an politischen und kulturellen Sendungen (S. 86). „Vergleichsweise viele, die täglich zum Buch greifen, lesen *alternative* Tageszeitungen“ (S. 84). Jüngere Erwachsene und höher Gebildete greifen zur situativen Bewältigung von Stimmungen generell eher zum Buch als ältere Menschen und weniger Gebildete (S. 96).

4. Image der Medien: Während das Fernsehen (auch das Radio) als Informations-, Unterhaltungs- und Familienmedium allgemein sehr positive Wertungen erhält, wird das Buch „eher ambivalent“ beurteilt. „Jeder Fünfte meint, es nehme zu viel Zeit in Anspruch. 13 bis 14 Prozent beklagen das unübersichtliche Angebot, finden dieses Medium zu mühsam und anstrengend und meinen, es koste zuviel Geld“ (S. 108). „Besonders positiv beurteilt die Gruppe der 18-29jährigen das Buch“ (S. 112).

5. Neue Medien und Kabelhaushalte: Unterschiede zwischen Video/Kabelfernsehen (=visuelle Medien) von Computer/BTX u.ä. (=literale Medien): „Es sind eher höhere Bildungsschichten, die über neue, literale Bildschirme in ihren Haushalten verfügen“ (S. 115). „Bis auf ihre Entscheidung für einen Kabelanschluß zeigen Personen, die in Kabelhaushalten leben, erstaunlich wenig Gemeinsamkeiten.“ Als Gruppe erscheinen sie ebenso heterogen wie die Bevölkerungsmehrheit ohne Kabe-

lanschluß, mit einer Ausnahme allerdings, die sich bereits in ihrem Wunsch nach Kabelfernsehen andeutet und das Mediennutzungsverhalten dieser Personen betrifft. Es scheint so, dass diese Gruppe – bezogen auf sämtliche Medien und Freizeitaktivitäten – „insgesamt kommunikativer und aktiver ist“; allerdings wird die Zeit, die dem Medium „Buch“ gewidmet wird und die im Vergleich zum Fernsehen generell zeitlich wesentlich kürzer ist, hier noch kürzer.

6. Leseverhalten und Lesesozialisation: Eigene Initiative („Das Thema hat mich interessiert“) und interpersonale Kontakte („Von Freunden/Bekannten empfohlen“) sind die wichtigsten Anregungsfaktoren dafür, dass ein Buch in die Hand genommen wird (gilt für jeweils 60 % aller Befragten); mediale Anregungen (Bestsellerliste, Prospekt, wurde im Fernsehen verfilmt o.ä.) spielen eine weit geringere Rolle. Auch das Buch als Geschenk (47 %) spielt eine größere Rolle für das Leseinteresse. – „Wie in der Literatur vielfach belegt, wirkt sich insbesondere ein positives ‘Leseclima’ in der Kindheit auf die Entwicklung zum habituellen Leser und somit nachhaltig auf das Leseverhalten im Erwachsenenalter aus“ (S. 143). Die Ergebnisse der Studie erbrachten auf Grund einer Clusteranalyse fünf unterschiedliche Typen der Lese- bzw. Mediensozialisation:

Typ 1: „Sozialisation in einem kulturell-intellektuell/kultivierten Klima“. Modernes Bildungsbürgertum (19,3 %); hier liegt der Grundtenor auf einem kulturell geprägten Elternhaus. *Typ 2: „Gesteuerte Anleitung zum Lesen“.* Lesezöglinge (19,2 %); das Ziel der Eltern, einen habituellen Leser zu erziehen, steht hier im Vordergrund. *Typ 3: „Eigene Eroberung der Bücherwelt/anregendes Leseclima außerhalb des Elternhauses“.* Bücher-Eroberer (21,9 %); das Elternhaus spielt eine untergeordnete oder gar negative Rolle, die Anregungen kommen vom sozialen Umfeld (Bibliotheksbesuch, Freunde). *Typ 4: „Sozialisation mit Massenmedien“.* Medienkinder (14,9 %); das Klima wird bestimmt durch Nutzung von Radio, Fernsehen, Zeitung/Zeitschrift im Elternhaus. *Typ 5: „Kulturell/kommunikatives Vakuum“.* Kulturabstinente (24,7 %); im Gegensatz zu den anderen Klimata dadurch gekennzeichnet, dass das soziale Umfeld der Kindheit – sei es im Elternhaus, in der Schule oder im Freundeskreis – keinerlei Anhaltspunkte für das spätere Mediennutzungsverhalten gibt. – Im Typus 1 sind die höher Gebildeten (Abitur), im Typus 5 die niedrig Gebildeten (Hauptschulabschluß) überproportional stark vertreten. „Typische Leser“ repräsentieren die Typen 1 und 3, Typische „Medienfreaks“ repräsentiert der Typus 4.

Bei Typ 1 geht das relativ große Leseinteresse einher mit stärkerer künstlerisch-musischen und bewußtseinserweiternden Aktivitäten (Meditieren). Typ 5, der ohne Leseanregungen aufwuchs, ist auch sonst ein relativ kommunikationsarmer Mensch, abgesehen vom Fernsehen; bezüglich der Printmedien dominiert bei ihm die Boulevardzeitung.

„Insgesamt lassen sich also deutliche Zusammenhänge zwischen dem Medien- und Leseclima in der Kindheit und Jugend und dem Mediennutzungsverhalten im Erwachsenenalter erkennen“ (S. 161).

7. Der Umgang mit dem Fernsehen: „Noch extremer als bei Typ 1 zeigt sich eine eher restriktive Einstellung zum Fernsehen in jenen Elternhäusern, in denen versucht wurde, die Kinder und Jugendlichen zu Lesern zu erziehen (Typ 2). Typ 5 (kulturell/kommunikatives Vakuum) „sah häufig aus Langeweile fern“ (S. 165). „Im Gegensatz zum Buch nennt Typ 1 alle positiven Aussagen zum Fernsehen unterdurchschnittlich und alle negativen überdurchschnittlich häufig“ (S. 168); dies ist im Vergleich zu den anderen Typen keine negative, sondern eine *nicht ganz so positive* Einstellung zum Fernsehen.

8. Freizeittypen: Unterschieden werden 6 Freizeittypen: Typ 1 „Die Alternativen/Kulturbewußten“ (5,5 %); TV und Video spielen nur eine mäßige Rolle. Typ 2 „Die Neue-Medien-Freaks“ (5,8 %); intensive Nutzer der Neuen Medien, oft Freizeitsportler. Typ 3 „Die Sport- und Vereinsfreunde“ (18 %). Typ 4 „Die Häuslichen“ (28,5 %); Gartenpflege, Zeitschriften lesen, Basteln. Typ 5 „Die passiven Medienkonsumenten“ (27,2 %) beschränken sich auf die Nutzung der tagesaktuellen Medien. Typ 6 „Die kulturell Aktivierbaren“ (15 %); Unterschiede in der Art der Mediennutzung zwischen den 6 Typen sind nicht gravierend, im Leseverhalten jedoch beträchtlich, das insbesondere zwischen Typ 1 (viel: Kulturbewußte) und Typ 4 (wenig: Häusliche) differiert.

9. Wissenserwerb durch Medien: Über aktuelle Ereignisse, die durch alle Medien, insbesondere das Fernsehen, verbreitet werden, sind am besten höher Gebildete informiert – obwohl sie das Fernse-

hen relativ weniger als niedrig Gebildete nutzen. Dies führt die Autoren zur These von der zunehmenden „Wissenskluft“ durch das Fernsehen: Die Gebildeten benutzen es im Vergleich zu weniger Gebildeten zwar spärlicher, gleichzeitig aber zielorientierter auf Informationsaufnahme ausgerichtet. „Neuere Studien zur Wissenskluft haben herausgefunden, dass es einen spezifischen Zusammenhang zwischen der Kulturtechnik Lesen und der Informationsaufnahme gibt.“ Es zeigt sich, „dass eine durch häufiges Buchlesen erlangte Medienkompetenz auch dazu befähigt, Informationen generell besser aufzunehmen – insbesondere aber auch aus audiovisuellen Medien. Tägliche Buchleser verfügen über ein viel profunderes Wissen aktueller über die Medien verbreiteter Ereignisse als Wenig- oder Nichtleser. Dabei ist die Höhe der Bildung nicht so entscheidend, wie die Häufigkeit des Lesens“ (S. 228).

10. Hemmnisse der Mediennutzung (S. 185 ff.): Wesentliche Hinderungsgründe zum Lesen sind Unlust und Unvermögen. „Fast drei Viertel der Befragten (73,2 %) geben an, nicht gerne dicke Wälzer zu lesen, und immerhin fast ein Drittel (29,7 %) liest nicht gerne Texte mit längeren Sätzen“ (S. 185). Auch bei audiovisuellen Medien zeigen sich Nutzungshemmnisse, aber in wesentlich geringerem Maße. 20,6 % strengt längeres Fernsehen an; 22,3 % „meinen, längeren Wortsendungen im Hörfunk nur schwer folgen zu können“ (S. 186). Auf's Ganze gesehen sind Hemmnisse der Mediennutzung bei der Altersgruppe „60 und älter“ deutlich stärker als bei jüngeren Altersgruppen ausgeprägt.

Zusammenfassung (S. 18 ff. u. S. 232 ff.): Zwei widersprüchliche Phänomene sind das Ergebnis der Untersuchung, die den Einfluss der verschiedenen Medien auf das Leseverhalten untersuchen wollte: Es besteht Gleichförmigkeit neben Individualisierung. Die Ausstattung der Haushalte mit Medien und die *generellen* Nutzungshäufigkeiten sind ziemlich gleichförmig – die Unterschiede offenbaren sich bei der *individuellen* Nutzung der Programmangebote, wie sie über verschiedene Typenklassifikationen deutlich gemacht wurden.

Waren früher weite Teile der Bevölkerung von medialer Kommunikation ausgeschlossen, „so kann im Zeitalter elektronischer Medien jeder an diesem Prozeß teilnehmen. Gesellschaftspolitisch ist diese Entwicklung von höchster Bedeutung, gestattet sie doch den Dialog zwischen interessensmäßig divergierenden oder räumlich weit getrennten Gruppen. Die Medien werden so durch ihre zeit- und raumübergreifende Eigenschaft zum integrierenden Faktor der Gesellschaft“ (S. 232).

Bücher fördern die Individualität, indem sie kein zentrales, einheitliches Programm ‘ausstrahlen’ und indem sie die freie Wahl der Rezeptionsform, die Wahl des Ortes, der Zeit und der Rezeptionsgeschwindigkeit erlauben. (ebenda, S. 233)

Die Überschneidungen bei den verschiedenen Typen verraten, dass es offenbar bestimmte Bevölkerungsgruppen gibt, die interessierter sind, ihre Freizeit aktiv zu gestalten und sich auch durch ihre Sozialisation und durch ihre Erziehung von anderen Gruppen unterscheiden. Diese „interessierten“ Gruppen sind in der Regel auch Buchleser, insgesamt eher Medien-Vielnutzer als Wenig-Nutzer. Es läßt sich ein gewisser Ansatz zur Polarisierung der Bevölkerung erkennen, indem eine Gruppe in der Lage ist, das Angebot adäquat zu nutzen, während andere ein eher rezeptives Verhalten an den Tag legen. Die Verkabelung bedeutet ein insgesamt höheres Niveau der Mediennutzung, also auch des Bücherlesens, nicht nur der TV-Nutzung. So verweisen die Befunde dieser Studie auf zwei Entwicklungen, die sich parallel vollziehen: ein hohes Niveau an Gemeinsamkeit neben dem Trend zur Individualisierung.

4.7 Fernsehnutzung in der Familie (B. Hurrelmann)

Die Literaturwissenschaftlerin und Medienforscherin Bettina Hurrelmann führte in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre ein Projekt durch, das auf Grund der besonderen Situation eine gewisse Einmaligkeit besaß. Im Raum Dortmund wurden Familien mit neu installiertem Kabelanschluss und einer entsprechend höheren Programmauswahl im Fernsehen im Zeitraum eines Jahres verglichen mit einer anderen Gruppe von Familien, die keinen Kabelanschluss hatte. Insgesamt umfasste die Stichprobe ca. 300 Familien. Fragestellungen der Studie sind:

1. Welche Unterschiede bestehen in der Mediennutzung vergleichbarer Familien, die Teilnehmer am erweiterten Fernsehangebot sind (= K-Familien), und Nichtteilnehmern (N-Familien)?
2. Welchen Einfluß haben bestimmte (innere und äußere) Lebensbedingungen der Familien auf die Mediennutzung?

[Kennzeichnung der Familien nach inneren Lebensbedingungen (aktiv, dynamisch, flexibel vs. passiv, rezeptiv; unflexibel/brüchig) und äußeren Lebensbedingungen (Einkommen, Schichtzugehörigkeit, Wohnsituation)].

3. Welchen Unterschieden in der Mediennutzung von Kabel- und Nichtkabelrezipienten kann langfristig eine verändernde Wirkung zugesprochen werden?

Diese auf beide Gruppen bezogene Fragen betreffen vier inhaltliche Komplexe:

- Fernsehen im Tagesablauf der Familie (Nutzungsdauer)
- Gemeinsame Fernsehsituationen in der Familie (Soziale Funktionen der Nutzung)
- Gespräche über Fernsehinhalte in der Familie (Kommunikative Einbindung der Mediennutzung)
- Erziehungsauffassungen der Eltern zum Fernsehen der Kinder (pädagogische Konzepte der Eltern)

Hypothese: Alle diese interaktionalen Bedingungen des Familienlebens haben Einfluss darauf, wie die Familien ihren Umgang mit den Medien gestalten und wie sie die Erweiterung des Medienangebots in ihren Alltag integrieren.

Durchschnittliche Fernsehdauer pro Tag in Untersuchungs- und Vergleichsgruppe n = 304				
Substichprobe	Fernsehdauer in Minuten (Mittelwerte)			
	0–3 Jahre	4–6 Jahre	7–9 Jahre	10–12 Jahre
Haushalte mit Kabelanschluss	33	87	113	121
Haushalte ohne Kabelanschluss	17	52	81	103
Differenz	94 %	67 %	40 %	17 %

Tabelle A: Der Einfluss des erweiterten Programmangebotes (= mit Kabelanschluß) auf die Sehdauer der Kinder (B. Hurrelmann 1989)

Durchschnittliche Fernsehdauer pro Tag in Untersuchungs- und Vergleichsgruppe n = 304		
Substichprobe	Fernsehdauer in Minuten (Mittelwerte)	
	Mutter	Vater
Haushalte mit Kabelanschluss	148	164
Haushalte ohne Kabelanschluss	119	130
Differenz	24 %	26 %

Tabelle B: Der Einfluss des erweiterten Programmangebotes (= mit Kabelanschluss) auf die Sehdauer der Eltern (B. Hurrelmann 1989)

Ergebnisse: Über den Einfluss der Erweiterung der TV-Programme auf die Fernsehdauer unterrichten die beiden obigen Tabellen. In Tabelle A ist der Einfluß auf die Kinder, in Tabelle B der Einfluss auf die Eltern ausgewiesen.

Die Tabellen weisen zwischen Familien mit Kabelanschluss und Familien ohne Kabelanschluss sowohl für Kinder als auch für Eltern deutlich höhere (statistisch signifikante) Sehdauer der erstgenannten Gruppe aus. Im einzelnen berichtet B. Hurrelmann über folgende Ergebnisse des Projektes:

- Soziale und kulturelle Unterschiede der Familien sind am deutlichsten im Bereich der Printmedien nachzuweisen. Es besteht eine positive Korrelation zwischen Vorhandensein einer überregionale Tageszeitung und Schulbildung. *Im Buchbesitz machen sich Schichteinflüsse so deutlich bemerkbar wie in keinem anderen Medium.*

- K-Familien sind mit Mediengeräten insgesamt signifikant höher ausgestattet, sie besitzen mehr Bild- und Tonträger, sie beziehen in größerer Zahl eine TV-Zeitschrift; haben allerdings weniger Bücher für Erwachsene und Kinder.
- Videorecorder und TV-Zeitschrift sind eher in unteren Sozialschichten zu finden.
- Die Alltagsstrukturierung, die durch das Fernsehen erfolgt, unterläuft gleichsam die Selbsteinschätzung der erwachsenen Familienmitglieder.
- Die Zunahme der täglichen Sehdauer in K-Familien ist bei Kindern stärker als bei Erwachsenen, am stärksten bei den jüngsten Kindern.
- Die Häufigkeit familienbezogener Freizeitaktivitäten ist bei K-Familien geringer als bei N-Familien. Das gleiche gilt für die *Breite* nichtmedialer Freizeitaktivitäten: Sie ist bei N-Familien größer.
- K-Eltern besuchen seltener Gaststätten, machen seltener Besuche, haben einen kleineren Bekannten- und Freundeskreis als die N-Gruppe.
- Insgesamt zeigt das Muster für Alltagsaktivitäten bei K-Familien neben höherem Fernsehkonsum eine geringere Aufgeschlossenheit für nichtmediale Freizeitnutzung.

Zur Erklärung des Sachverhaltes greift die „Verdrängungshypothese“ zu kurz. Fernsehen ist weniger ein Konkurrent zu anderen Tätigkeiten als ein Element im Gesamtzusammenhang der familialen Alltagskultur. Das Fernsehen verstärkt die bestehenden (traditionellen) Elternrollen: Für das *Fernsehen* ist der Vater als kompetenteste Autorität zuständig, für das *Bücherlesen* nimmt dagegen die Mutter diese Rolle ein. Diese Rollenteilung ist unabhängig vom Lebensalter der Eltern. Dass die Lesekompetenz bei der Mutter liegt, hängt vermutlich auch mit einer besonderen Förderabsicht jüngerer Kinder zusammen. Die Verstärkung von Rollenhierarchien durch das Fernsehen ist dadurch bedingt, dass es innerhalb der Familie einen besonderen sozialen Ort schafft.

In K-Haushalten spiegelt die gemeinsame Sehsituationen die traditionellen Dominanz- und Unterordnungsverhältnisse stärker wieder als in N-Haushalten. Vor allem das Unterhaltungsangebot des erweiterten TV-Programms vergrößert die gemeinsamen Sehinteressen. In der Gruppe von Familien, in denen der Vater als der Kompetenteste gilt und über das Programm bestimmt, findet sich unter den Eltern die extensivste Nutzung des Fernsehens. Die Beschäftigung mit Büchern gilt überwiegend als einsame Tätigkeit, während Fernsehen generationsübergreifend gemeinsam ausgeübt wird. Die globale These, dass das TV zur Isolation der Einzelnen führe, kann deshalb zumindest für Familien mit Kindern und im Vergleich zu anderen Medien zurückgewiesen werden. Das Fernsehen ist im Gegenteil Bezugspunkt und Anknüpfungspunkt gemeinsamer Interessen und in dieser Funktion nicht abhängig von der internen Tönung des Familienklimas. Fernsehgespräche sind keine Kompensation für eine sowieso wenig entwickelte Gesprächspraxis. Die populäre These, dass extensiver TV-Konsum weniger Zeit für Gespräche biete, lässt sich global nicht belegen, es geht eher um das *Wie*, d.h. auf welchem Niveau Gespräche stattfinden. Insbesondere den Kindern aus Familien mit niedrigem Bildungsstatus und wenig elaboriertem Sprachcode vermittelt sich bei hohem Fernsehkonsum ein Nutzungsmuster, das die Rezeption elaborierter Sprache kaum fördert.

Zusammenfassung: Es zeigt sich, dass

- das größere Angebot auch zu erhöhter Sehdauer führt;
- die Verfügung über das Fernsehen die traditionelle Rollenstruktur stützt (z.B. der Mann bestimmt, die Frau passt sich der Situation an);
- das Fernsehen von Familienmitgliedern beim Umgang mit Konflikten in der Familie die Rolle eines harmonisierenden, den offenen Konflikt aufschiebenden Katalysators hat;
- hoher Fernsehkonsum mit sozialer Unterprivilegierung einhergeht.

Originaltext B. Hurrelmann

[Die Wirkungen der Programmverweiterung auf die Familie]

Die Ergebnisse, die der quantitative Teil unserer Studie zutagebrachte, sind weit gefächert, aber auch vielfach miteinander verknüpft. Die Untersuchungsdimensionen, unter denen wir das Fernsehverhalten in den Familien betrachteten, das zeitliche Ausmaß des Medienkonsums in der Alltagsgestaltung, die sozialen Funktionen für den Zusammenhalt und die Rollendifferenzierung innerhalb der Familien, die Einbindung der Medienrezeption in das Gespräch, die medienbezogenen pädagogischen Konzepte der Eltern – sie sind ja nur analytisch getrennte Aspekte eines einzigen komplexen Gegenstandsfeldes. Daher verweisen die Resultate auch ständig aufeinander. Die Einzelergebnisse gehören zusammen zu einer Struktur, die die Interpretation wieder ineinanderzufügen hat. Dies soll hier noch einmal im Hinblick auf die wesentlichsten Ergebnisse geschehen.

1. Das Ausmaß des Fernsehkonsums in der Familie scheint ein Knotenpunkt für ein ganzes Bündel von Zusammenhängen zu sein, die nicht nur das Fernsehverhalten selbst betreffen, sondern auch die sozialen Prozesse, die sich unmittelbar und mittelbar mit ihm verbinden. Familien, die viel fernsehen, sind in ihrer sonstigen Freizeitgestaltung weniger aktiv, sie haben weniger gemeinsame Freizeitaktivitäten und weniger soziale Außenkontakte. Bei ihnen übernimmt das Fernsehen besonders deutlich die Funktion der symbolischen Vermittlung von hierarchischen, traditionellen Alters-, Generations- und Geschlechtsrollen in der Familie. Aber es erfüllt neben der Gruppendifferenzierung auch die soziale Funktion der Vermittlung von Gemeinsamkeit. Denn es bietet einen Raum der Beschäftigung mit den gleichen Geschichten, Botschaften und Weltansichten, die – wenn sie auch unterschiedlich aufgemommen werden – doch einen Grundbestand an gemeinsamen Wahrnehmungen, Wissenbeständen und Deutungen sowie ein Minimum an emotionaler Integration ermöglichen. Bei Familien, die viel fernsehen, spielt dagegen das Gespräch über das Gesehene kaum eine Rolle. Ebenso erwarten die Eltern vom Fernsehen im höherem Maße einen positiven Einfluß auf die Entwicklung ihrer Kinder – ohne damit doch größere Ansprüche an sich selbst zu stellen, was die konkrete pädagogische Unterstützung des Fernsehens der Kinder anbelangt. Eltern aus Familien, die viel fernsehen, gebrauchen das Medium unbefangener als Instrument der Belohnung und Bestrafung ihrer Kinder und als Möglichkeit der eigenen Entlastung von Kinderbetreuungspflichten.

2. Es wäre voreilig, dieses Muster des Fernsehgebrauchs bei Familien mit hohem Sehkonsum allein dem Medium anzulasten. Das Medium legt bestimmte Gebrauchsweisen nahe – aber es erzwingt sie nicht. Deshalb ist es wichtig, die Familienbedingungen zu beachten, unter denen das Fernsehen eine so zentrale Rolle in der Gestaltung der sozialen Prozesse in der Familie übernehmen kann.

Unsere Untersuchung konnte wieder einmal deutlich machen, dass hoher Fernsehkonsum als ein Symptom sozialer Unterprivilegierung zu verstehen ist. Vor allem die Zusammenhänge zwischen Bildungsstatus und Sehdauer der Familien, aber auch die zwischen Schicht und Integrationsfunktion des Fernsehens, wie auch zwischen Schicht und fernsehbezogenem Gesprächsverhalten zeigen die große Bedeutung, die die Position einer Familie im System sozialer Ungleichheit für ihr medienkulturelles Verhalten hat. Im Hinblick auf die Kinder ist der Fernsehgebrauch der Familie ein mächtiger Sozialisationsfaktor, der für die Erhaltung sozialer Ungleichheit sorgt.

3. Die Untersuchung zeigt aber nicht nur die Prägekraft von Schichteinflüssen. Es war unser Ziel, neben den „äußeren“ sozialen Bedingungen gerade auch die „inneren“, interaktionalen Eigenschaften der Familien in ihrem Einfluß auf den Mediengebrauch in die Betrachtung einzubeziehen. Zwar nehmen alle Faktoren, die wir hier untersuchten – Familienklima, Gesprächsverhalten, Erziehungsverhalten – Schichteinflüsse in sich auf, aber wir konnten doch nachweisen, dass diesen Faktoren auch unabhängig vom Sozialstatus der Familien ein eigenständiger Erklärungswert für das Medienverhalten zukommt.

Am deutlichsten war dies für eine Dimension des Familienklimas zu zeigen: für die Dimension, die wir die „produktive Anpassungsfähigkeit“ der Familie (Adaptabilität) nannten. Niedrige Anpassungsfähigkeit und wenig Flexibilität im Umgang mit den Aufgaben, Regeln und Rollen des Familienlebens ist nämlich mit überdurchschnittlich hohem Fernsehkonsum verknüpft. Gerade unter diesen Bedingungen scheint das Fernsehen eine wichtige Stabilisierungsfunktion für die Familie zu übernehmen. Aber auch Familien mit einer wenig entwickelten Gesprächspraxis neigen zu hohem Fernsehkonsum. Ebenso ist ein stark steuerndes Erziehungsverhalten der Eltern mit überdurchschnittlich hohen Sehzeiten der Kinder verbunden.

Insgesamt muß man sagen, dass nicht nur eine ungünstige sozioökonomische Ausgangslage der Familien den Sehkonsum in die Höhe treibt, sondern dies tun auch solche Bedingungen des Familienklimas und der familialen Interaktion, die wir als ungünstig – ungünstig zumindest für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder – einzuschätzen wohl berechtigt sind. Wir dürfen annehmen, dass der hohe Fernsehkonsum seinerseits die geringe Anpassungsfähigkeit eines Familiensystems, die geringe Reichweite der persönlichen Kommunikation, das eher autoritäre elterliche Erziehungsverhalten stabilisiert und verfestigt. Wir haben es beim Mediengebrauch in Familien mit einem integralen Bestandteil der gesamten Interaktion und Kommunikation zu tun. Familienbedingungen und Mediengebrauch bilden ein kulturelles Muster, dass in seinen Momenten zusammenstimmt. Wesentliche Momente des Musters „hoher Fernsehkonsum“, das den engeren Rahmen des Medienverhaltens selbst überschreitet, haben wir durch die Betrachtung der Familienbedingungen in der Interpretation unserer Teilergebnisse rekonstruieren können.

4. Unsere Frage galt aber nur im ersten Schritt den Zusammenhängen zwischen Mediengebrauch und Familie in der gesamten Stichprobe. Im zweiten Schritt richtete sich unsere Frage auf die Veränderungen, die mit dem erweiterten Programmangebot des Fernsehens für die Familie verbunden sind. Wir haben diese Frage durch den Vergleich zweier Teilstichproben zu beantworten versucht, die aus den Gesamtheit aller 400 Familien gebildet wurden.

Die beiden Teilstichproben von Familien mit und ohne Kabelfernsehen stimmten in bezug auf die sozialen Voraussetzungen fast vollständig überein, die in bisherigen Studien immer wieder als entscheidend für den Medienkonsum hervorgehoben wurden, und die sich auch in unserer Untersuchung wieder als wesentlich herausgestellt haben: Sozialer Status der Familien (schulische Bildung, berufliche Bildung und berufliche Position der Eltern) und Alterskonstellation der Kinder. Darüber hinaus gab es bei der ersten Erhebung zwischen den beiden Teilstichproben keine signifikanten Unterschiede in der Anpassungsfähigkeit der Familien (Adaptabilität) und im Erziehungsverhalten der Eltern. Wir interpretierten den Kabelanschluß als das entscheidende Differenzkriterium zwischen den beiden Teilstichproben und

bezogen die Unterschiede im Mediengebrauch und im Interaktionsverhalten der Familien im wesentlichen auf diese Veränderung der Medienumwelt.

Die Probleme, die eine solche Art von Wirkungsanalyse enthält, die ihre Ergebnisse aus dem Vergleich von zwei Teilstichproben gewinnt, sollen hier nicht verschwiegen werden. Die Familien, die am Kabelversuch teilnahmen, hatten sich freiwillig für den Anschluß entschieden. Es ist also nicht auszuschließen, dass sie sich schon vor der Erweiterung ihrer Fernsehmöglichkeiten im Mediengebrauch und in ihren kulturellen Orientierungen von den Familien unterscheiden haben, die auf den Kabelanschluß verzichteten. Die unterschiedliche Medienausstattung der Familienhaushalte in den beiden Gruppen weist darauf hin, dass ein solcher Unterschied in der Tat besteht: Die Teilnehmerfamilien sind insgesamt stärker an der neueren Medienentwicklung orientiert, ihre Entscheidung für den Kabelanschluß ist also nicht isoliert zu sehen.

Da uns aber eine Längsschnittuntersuchung nicht möglich war, die den Vergleich vor und nach der Veränderung bei denselben Familien gestattet hätte, und die es darüber hinaus gestattet hätte, die Teilnehmerfamilien über längere Zeit hin wiederholt zu befragen, sind wir auf eine Momentaufnahme angewiesen, die die Unterschiede zwischen den beiden Familiengruppen als Hinweise auf Veränderungstendenzen interpretiert.

Dennoch ist es wichtig, darauf hinzuweisen, was unsere Untersuchung im schlichten quantitativen Sinne nachweisen kann, und was sie allein interpretativ plausibel machen muß: Sie kann Unterschiede zwischen zwei Familiengruppen nachweisen, die sich vor allem in ihrer Medienumwelt unterscheiden. Die Vergleichbarkeit der beiden Familiengruppen wurden nicht naiv vorausgesetzt, sondern durch ein methodisch differenziertes Auswahlverfahren aus der Gesamtstichprobe hergestellt. Die Wiederholungserhebung, die wir nach einem Jahr bei den gleichen Familien durchführten, machte die Kontrolle auf die Stabilität der Unterschiede zwischen den beiden Familiengruppen möglich. Kurzfristige Novitätseffekte, die wieder verschwinden, sobald ein neues Medienangebot gewohnt wird, konnten auf diese Weise ausgeschlossen werden. Zum anderen bestand auch die Möglichkeit, eventuell erst später auftretende Effekte wahrzunehmen. Trotzdem bleibt der Charakter einer vergleichenden Momentaufnahme. Sie kann Unterschiede zwischen den beiden Familiengruppen sichtbar machen. Im strikten empirischen Sinne als Veränderungen, als unmittelbare Folgen der Programmenerweiterung nachweisen kann sie sie nicht.

Dennoch ist der Vergleich der beiden Familiengruppen aufschlußreich für die Frage nach dem kulturellen Wandel, der sich mit der Veränderung unserer Medienumwelt vollzieht. In den nächsten Jahren wird sich das Programmangebot des Fernsehens in vielen Familien vergrößern, die, was die Voraussetzungen des Familienlebens angeht, ähnliche Bedingungen mitbringen wie die Untersuchungsgruppe der Kabelteilnehmer in Dortmund. Mag ihr Nutzungsverhalten auch nicht unmittelbar und allein in der Programmvermehrung begründet sein, so ist doch die stärkere Präsenz des Fernsehens ein Moment in der Ausprägung eines bestimmten Profils der Interaktion und Kommunikation, das sich mit hoher Wahrscheinlichkeit in einer wachsenden Zahl von Familien in den nächsten Jahren ausbreiten wird.

Deshalb sei noch einmal herausgestellt, welche Veränderungstendenzen im Gruppenvergleich zu erkennen sind:

In der Zeitstruktur des Familienalltags wird das Fernsehen wichtiger. Der Fernsehkonsum aller Familienmitglieder steigt an. Bei den Kindern steigt er umso stärker, je jünger sie sind. Ein Großteil der von uns befragten Teilnehmerfamilien hat im übrigen selbst beobachtet und bestätigt, dass sie seit der Programmenerweiterung mehr fernsehen. Kabelfamilien sind weniger freizeitaktiv. Auch die Breite ihres Freizeitpektrums ist geringer. Es gibt weniger nichtmediale Freizeitaktivitäten, die man mit der ganzen Familie gemeinsam tut. Die Familien haben weniger gemeinsame Außenkontakte, die Erwachsenen sind auch in politischen Zusammenhängen weniger aktiv.

Das Fernsehen spiegelt und bekräftigt in Teilnehmerfamilien noch deutlicher traditionelle hierarchische Rollentrukturen in den Familien. Es ist bei ihnen noch prägnanter als „Vatermedium“ profiliert. Zugleich ist es wichtiger in der Vermittlung von Gemeinsamkeit. Vor allem das Spektrum gemeinsamer Unterhaltungsinteressen der Familienmitglieder ist breiter. Dafür sind die speziellen Erwachsenen-Interessen an kulturellen und politischen Sendungsgattungen des Fernsehens weniger breit gefächert ausgebildet.

Familien, die sich für den Kabelanschluß entschieden haben, führen häufiger Gespräche über Fernsehinhalte. Sie führen seltener Gespräche über Inhalte von Printmedien. Insgesamt sind in ihrem Gesprächsverhalten Themen größerer Reichweite seltener vertreten. Möglicherweise rücken „Fernsehgespräche“ an die Stelle abstrakterer Themen. Eine Verlagerung und „Privatisierung“ des Gesprächsverhaltens könnte die Konsequenz sein.

In Teilnehmerfamilien erfährt das Fernsehen eine höhere pädagogische Wertschätzung durch die Eltern. Die Programmenerweiterung wird nicht erkennbar als pädagogische Aufgabe wahrgenommen. Im Gegenteil: Das Fernsehen wird im Umgang mit den Kindern unbefangener als Erziehungs- und Entlastungsinstrument von den Eltern eingesetzt.

Aus: Bettina Hurrelmann, Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmenerweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim; München: Juventa-Verl., 1989, S. 121-127

5. Sozialisation und Geschlechterrolle

Literatur

- Allemann, A: Geschlechtsrollen: Versuch einer interdisziplinären Synthese. Bern 1979.
- Bilden, H.: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl. Weinheim 1991.
- Birbaumer, N./R.F. Schmidt: Biologische Psychologie. 3. Aufl. Berlin 1996.
- Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 2 Bde. Opladen 2000.
- Eibl-Eibesfeldt, I.: Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriß der Humanethologie. 2. Aufl. München 1986.
- Merz, F.: Geschlechterunterschiede und ihre Entwicklung. Göttingen 1979.
- Scheu, U.: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1977.
- Zinnecker, J./R. K. Silbereisen (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim.

5.1 Genetische Disposition und Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen

Die heutigen Geschlechtsunterschiede sind einerseits das Ergebnis der Evolution, andererseits in starkem Maße Ausdruck kultureller Normen und Werte. Dass Frauen Kinder gebären, Männer nicht, ist zweifellos die bedeutsamste evolutionsgeschichtliche Differenz zwischen den Geschlechtern. Sie hat erhebliche Auswirkungen auf die Rollenverteilung der Geschlechter innerhalb Familie, im Berufsleben sowie im öffentlichen Leben.

Es gibt allerdings keinen biologischen Grund (auch nicht die im Durchschnitt geringer entwickelte Muskulatur und geringere durchschnittliche Körpergröße des weiblichen Geschlechts), dass die gesellschaftliche Rolle der Frau in fast allen Gesellschaften in Laufe der Geschichte der Menschheit durch Einschränkungen und Abhängigkeit gegenüber der Dominanz des männlichen Geschlechts bestimmt ist. Unzweifelhaft ist die Belastung der Frau dann besonders groß, wenn sie einerseits Kinder gebären und aufziehen soll, andererseits zum Lebensunterhalt der Familie durch Arbeit beitragen soll. Daraus erwachsen besondere Benachteiligungen, wenn – wie in unserer Kultur – Haushalt und Kindererziehung relativ geringes, die Berufstätigkeit in verantwortlichen Positionen relativ hohes gesellschaftliches Ansehen genießt und nur letzteres ökonomische Selbständigkeit sichert.

In den westlich-demokratischen Gesellschaften hat sich erst innerhalb der letzten 30 Jahre ein grundsätzlicher Wandel in Richtung der Gleichstellung der Geschlechter ergeben. Auch wenn diese Gleichstellung auch längst nicht auf *allen* Gebieten erreicht ist und vermutlich weder von allen Frauen als Zielvorstellungen angestrebt, noch möglich ist: Soweit Gleichstellung Aufhebung von *Benachteiligung* bedeutet, ist der gesellschaftliche Druck durchaus vorhanden, sie durchzusetzen. Die veränderte gesellschaftliche Stellung der Frau geht einher mit einer positiven Selbsteinschätzung des eigenen Rollenverständnisses.

Neben den Differenzen in den Körpermerkmalen (der Konstitution) und der Hormonproduktion bestehen zwischen den Geschlechtern Differenzen im Entwicklungstempo: Mädchen entwickeln sich schneller als Jungen. Die körperliche Entwicklung kommt bei ihnen eher zum Abschluss. Dies führt dazu, dass die – heute selbstgewählten – männlichen Partner im Durchschnitt etwas älter sind. Dass in der Paarbeziehung dann der ältere auch dominiert, ist die Regel, aber keineswegs zwingend. Hier spielen auch persönliche Eigenarten, gegebenenfalls die Stellung in der Geschwisterreihe (falls Geschwister existieren) eine Rolle.

Jungen sind im Laufe der Individualentwicklung anfälliger für psychische Störungen und Entwicklungsverzögerungen. Dies gilt insbesondere auch für die sprachliche Entwicklung. Die Intelligenz von Jungen und Mädchen ist im Durchschnitt gleich, die Streuung der männlichen Intelligenzwerte ist größer (es gibt mehr hochintelligente, aber auch mehr dumme Individuen) als die der weiblichen Intelligenzwerte in einer Eichstichprobe. Jungen haben im räumlichen Vorstellungsvermögen und in Mathematik einen Leistungsvorsprung; ihre Neigung zu aggressivem Verhalten ist stärker ausgeprägt. Ansonsten gibt es relativ wenig kognitive Verhaltensunterschiede zwischen den Geschlechtern. Geschlechtsspezifische Differenzen zeigen sich vor allem in Einstellungen und Interessen sowie im Geschlechterstereotyp, d.h. der Vorstellung, welche differenten Eigenschaften im besonderen Maße das Bild vom männlichen und weiblichen Geschlecht prägen. Vermutlich ist dabei die

aktive Aneignung des Geschlechtsstereotyps entscheidend. Das Geschlecht ist an der Konstituierung von personaler Identität und sozialer Differenzbildung entscheidend beteiligt. Weder unsere genetische Ausstattung noch unser „Ich“ ist geschlechtsneutral. Die Geschlechtsidentität wird dem Kind vielmehr bei der Geburt auf Grund der äußeren Geschlechtsmerkmale zugewiesen. Die Geschlechtsidentität des Kindes existiert für die soziale Umgebung, insbesondere für die (werdenden) Eltern mehr, als für die Kinder selbst. Mütter behandeln ihre Säuglinge anders als Väter. Männliche Säuglinge werden stärker in ihren Bewegungsaktivitäten stimuliert, weibliche Säuglinge eher in Richtung sozial-emotionaler Bindung und Anhänglichkeit behandelt.

Bereits Kinder im zweiten Lebensjahr können das Geschlecht anderer Personen richtig identifizieren, während sie sich über ihr eigenes Geschlecht oft noch unsicher sind. Von früher Kindheit an werden gleichgeschlechtliche Partner gegenüber andersgeschlechtlichen bevorzugt. Allerdings gibt es einen breiten Spielraum unkomplizierten Interaktionsverhaltens bis zur Vorpubertät. Hier hat die Sozialisation durch die *geschlechtsgleiche* Gruppe der Gleichaltrigen (Peer group) ihren entwicklungspsychologischen Höhepunkt. Das hat Auswirkung auf das eigene Rollenverständnis. Geschlechtstypisch ist vor allem das *Spielzeug* des Kindes, das schon von den Vermarktungsstrategien der Industrie her, geschlechtsspezifisch differente Klischeevorstellungen fördert: hier *Barbie* (schön, attraktiv, körperbetont, modebewußt, hoher Grad an sozialer Akzeptanz), dort ein Serienheld wie *He-man* oder *Batman* (mächtig, edel, männliche Kopf- und Körperformen mit übernatürlichen Kräften ausgestattet, für das Gute kämpfend usw.). Folgende Differenzen seien gegenüber gestellt (nach Bilden 1991 und anderen Quellen):

WEIBLICH	MÄNNLICH
geringere Aggressivität, größere Sensibilität	stärkere Aggressivität und Dominanz
stärkere Ängstlichkeit	geringere Ängstlichkeit
stärkere Abhängigkeit von sozialer Akzeptanz und Feedback im sozialen Umfeld	größere Unabhängigkeit vom sozialen Umfeld
größere soziale Fürsorglichkeit geringeres Leistungsstreben	geringere Fürsorglichkeit stärkeres Leistungsstreben
in geringerem Maße körperlich bestraft	härter bestraft, auch durch körperliche Strafe
eigene Erfolge werden auf Glück, Mißerfolge auf mangelnde Begabung zurückgeführt	eigene Erfolge werden auf die eigenen Fähigkeiten, Mißerfolge auf Pech oder mangelnde Anstrengungsbereitschaft zurückgeführt
Körper: anmutig, apart, anziehend, bezaubernd, liebenswert, ästhetisch inszeniert (Kosmetik), Ideal: Schönheit, Schlankheit	Körper: bewegungsintensiv, grobmotorisch aktiv (sportlich, „wild“); dynamisch; raumexplorierende Aktivitäten (Ideal: Bodybuilding)
bessere Fähigkeiten zur Ver- und Entschlüsselung von nonverbaler Kommunikation, symbolischen Botschaften, Erfassung der Atmosphäre von Beziehungen	weniger sicher in der Ver- und Entschlüsselung von nonverbaler Kommunikation; direkter kommunizierend
in spannungsreichen Situation: Externalisierung von Gefühlen	stärkere Internalisierung von Gefühlen bei äußerlich scheinbarer Unbeteiligtheit

5.2 Geschlecht und schulische Allgemeinbildung

Interessant ist die Frage, ob und inwieweit das geschlechtstypische Verhalten von Jungen und Mädchen durch professionelle Pädagogen bei beiden Geschlechtern in gleicher Weise gefördert bzw. eingeschränkt wird. Sowohl Kindergärtnerinnen als auch Grundschullehrerinnen verstärken fast ausschließlich „weibliches“ Verhalten, d.h. Verhaltensweisen, die typischerweise mehr von Mädchen als von Jungen gezeigt werden; dazu gehört z.B. soziale Anpassungsfähigkeit. Männliche Lehrer verstärken in der gemischten Jungen-Mädchen-Klasse keineswegs mehr „männliches“ Verhalten, sondern ebenso und noch mehr „weibliches“ (Merz 1979, S. 176). Männliches (aggressiveres oder „wilderer“) Verhalten wird eher unterdrückt. Damit ergibt sich für die Mädchen ein abhängig von den Leistungen ein Vorteil. Sie stehen insgesamt höher in der Gunst der Lehrkräfte als die disziplinarisch schwierigeren Jungen. Das hatte in früheren Zeiten die Benachteiligung der Mädchen bei höheren Bildungsabschlüssen offenbar nicht beeinflusst, wirkt aber heute offenbar um so mehr zum Vorteil der Mädchen, da die geschlechtstypischen Bildungsbarrieren gefallen sind.

Bundesland	insgesamt 100 %	männlich in Prozent	weiblich in Prozent
Bayern	23 830	11 185 46,9	12 654 53,1
Baden-Württemberg	22 474	10 803 48,1	11 671 51,9
Niedersachsen	18 002	8 285 46,1	9 717 53,9
Mecklenburg-Vorp.	6 500	2 593 39,9	3 907 60,1
Sachsen-Anhalt	9 369	3 745 40,0	5 624 60,0
Sachsen	15 589	6 039 38,8	9 550 61,2
Deutschland	217 246	97 504 44,9	119 742 55,1

Schulclassene des Schuljahres 1997/98 mit allgemeiner Hochschulreife

Schulabschluss	insgesamt	männlich	weiblich
Ohne Hauptschulabschluss	82 968	53 855	29 113
Mit Hauptschulabschluss	245 362	141 309	104 053
Mit Realschulabschluss	370 541	178 177	192 364
Mit Fachhochschulreife	8 241	3 805	4 436
Mit allgemeiner Hochschulreife	217 246	97 504	119 742

Schulabschluss in Deutschland 1998/99 (nach Geschlecht)

Quelle: Statistisches Bundesamt. Bildung und Kultur. Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 1998/99. Metzler-Poeschel Verlag, Stuttgart, Oktober 1999

Beide Statistiken belegen die Dominanz des weiblichen Geschlechts bei den höheren Bildungsabschlüssen, demgegenüber ist die Dominanz des männlichen Geschlechts in den unteren Etagen des Bildungssystems unübersehbar.

5.3 Erziehung und geschlechtstypische Benachteiligung

Sind geschlechtsspezifische Verhaltensdifferenzen Ergebnis gesellschaftlicher Erwartungen, also auf Anpassungs- und Lernprozesse zurückzuführen? Oder sind sie auf die unterschiedliche genetische Ausstattung der Geschlechter zurückzuführen? Man wird *beides* konstatieren müssen. Im Zuge

der Feminismus-Debatte wurde von feministisch orientierten Wissenschaftlerinnen behauptet, dass geschlechtsspezifische Verhaltensweisen ausschließlich auf bestehenden Normen der Gesellschaft, der Erwartungshaltung der Bezugspersonen bzw. der vorherrschenden Erziehung beruhen. Natürlich werden geschlechtsspezifische Erwartungen auch internalisiert. Andererseits spricht dieser Sachverhalt keineswegs dagegen, dass genetische Potentiale für bestimmte geschlechtsspezifische Verhaltensweisen verantwortlich sind.

Es gibt geschlechtsspezifisch relevante Erkenntnisse, die keineswegs mit der Lerntheorie in Einklang zu bringen sind: so etwa die empirisch belegte Tatsache, dass konsequente erzieherische Gleichbehandlung von Kindern unterschiedlichen Geschlechts seitens der Erwachsenen die geschlechtstypischen Stereotype und Rollendifferenzen bei den betroffenen Kindern eher vergrößert (vgl. Merz 1979, S. 179). Ist die stärkere Neigung zur Aggression beim männlichen Geschlecht *ausschließlich* das Ergebnis von sozialen Erwartungen? Das ist eher unwahrscheinlich, aber eine endgültige Antwort auf diese Frage steht noch aus. Im Folgenden seien die gegensätzlichen Standpunkte durch Gegenüberstellung zweier Textauszüge verdeutlicht:

Lerntheoretische Ableitung geschlechtsspezifischer Differenzen im Verhalten (Scheu 1977)	Genetische Ableitung von geschlechtsspezifischen Differenzen im Verhalten (Merz 1979)
Ebenfalls mit der Geburt setzt eine das Personeninteresse spezifisch formende Erziehung bei Mädchen ein (bei Jungen für das Objektinteresse). Wir haben gesehen, dass Mädchen anders gestillt und ernährt werden als Jungen, dass kleine Mädchen viel weniger autonom behandelt werden als Jungen, dass sie sehr früh lernen müssen, sich nach dem Plan der Mutter zu richten, ihre Bedürfnisse anderen unterzuordnen. Diese frühe Erziehung zur Unterordnung und Anpassung kommt bestimmend zur Erziehung zum größeren Personeninteresse sowie zur Erziehung zur größeren Anhänglichkeit und Zärtlichkeit von Mädchen hinzu. Bei Jungen dagegen kommt zur Erziehung zum Objektinteresse die zur Eigenständigkeit, zur Autonomie, dazu. Der sogenannte Kern der „Weiblichkeit“, größere Emotionalität, Personeninteresse und sozialeres Verhalten, ist dadurch schon im Alter zwischen zwei und vier Jahren verankert. (S. 115) Es können keine von den objektiven, heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen losgelöste pädagogische Konzepte zur befreienden Erziehung kleiner Mädchen (und Jungen) entwickelt werden, wenn nicht die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse, d.h. die geschlechts- und klassenspezifischen Herrschaftsverhältnisse (die unterschiedliche Formen von Herrschaft beinhalten) berücksichtigt werden. Eine wichtige Voraussetzung ist der konkrete Beweis, dass es keine „natürlichen“ Unterschiede gibt, die eine auch nur irgendwie geartete geschlechtsspezifische Arbeitsteilung begründen (S. 119 f.) Ich hoffe, ich habe klar gezeigt, dass diejenigen, die bewußt geschlechtsspezifisch erziehen, die die Frauen- und Männerrolle akzeptieren und meinen, es ist lediglich eine andersartige, jedoch gleichwertige Rolle, einer Lüge aufsitzen (S. 123)	Unterschieden im Entwicklungstempo wurden hier mehr Bedeutung zugemessen, als sonst in der Fachliteratur üblich. Umgekehrt wird hier die Ansicht vertreten, dass der Erziehung, erfolge sie absichtlich oder mehr nebenbei, weniger Bedeutung zukommt, als meistens vorausgesetzt wird (S. 176). Das heißt also, dass die bisher gewonnenen Befunde nicht dafür sprechen, dass Eltern, Kindergärtnerinnen oder Lehrer geschlechtsspezifisches Verhalten anerkennen. Mindestens in mancher Hinsicht scheint das Gegenteil der Fall zu sein: Erzieher bemühen sich, Aggressionen bei Jungen zu unterdrücken, da diese hier anscheinend als bedrohlicher erlebt werden („sich wehren“ mag eine Ausnahme sein). Unter diesen Umständen sollte geschlechtsspezifisches Verhalten dann deutlicher hervortreten, wenn die Erzieher absichtlich wenig eingreifen. [...] Die traditionelle Erziehung führt – mindestens in manchen Bereichen – eher zu einer Abmilderung als zu einer Verstärkung der Rollenunterschiede... Hier wird die Ansicht vertreten, dass man die vorliegenden Ergebnisse am besten unter der Annahme zusammenfassen kann, dass das Kind seine Geschlechterrolle durch aktive Auswahl und systematische Verarbeitung von Informationen erwirbt. ... Die geschlechtsspezifische Verarbeitung dieser Informationen geht zunächst auf spontane Unterschiede zwischen den Geschlechtern zurück, die auf der unterschiedlichen Konstitution und damit letztlich auf genetischen Unterschieden beruhen. Vermutlich gilt das schon im ersten Lebensjahr dadurch, dass visuelle und akustische Signale von den beiden Geschlechtern unterschiedlich beachtet werden (S. 177 f.)

Obwohl die zitierten Werke schon über 20 Jahre alt sind, hat sich in diesem Streit bis heute nicht allzu viel bewegt. Während die Psychologin Ursula Scheu (1977) Erziehung und gesellschaftliche

Ideologien für die Ausbildung geschlechtstypischer Differenzen (mit der Folge der Unterdrückung der Frau) verantwortlich macht, sieht der Psychologe Ferdinand Merz den Grund dafür in der unterschiedlichen genetischen, konstitutionellen und hormonalen Ausstattung sowie den daraus resultierenden Konsequenzen (ähnlich auch Birbaumer/Schmidt 1996, S. 693 f.; Eibl-Eibesfeld 1986, S. 338 ff.).

Die feministische Argumentation – wie sie auf der linken Seite des Kastens deutlich wird – hat das Ziel, bestehende gesellschaftliche Benachteiligungen für das weibliche Geschlecht zu beseitigen. Dieses Ziel ist moralisch völlig gerechtfertigt und verdient die Unterstützung aller gesellschaftlichen Kräfte. Die Beseitigung von Unrecht auf Grund geschlechtsspezifischer Benachteiligung ist eine *moralisch* unterstützungswürdige Aufgabe. Sie hat mit dem vermeintlichen *Sachargument*, a) die überkommene Erziehung der Eltern führe zur Unterdrückung des weiblichen Geschlechts, b) dies müsse durch Unterlassung oder Gegensteuerung beseitigt werden, zum Glück wenig zu tun. *Zum Glück* deshalb, weil die Klärung der Sachfrage im Sinne der Anlage-/Umweltabhängigkeit gegebenenfalls gegen die feministische Vermutung ausfallen könnte. Da z.B. schon männliche und weibliche Feten im Prinzip jene geschlechtsspezifischen Differenzen zeigen (Unterschiede in der Reaktion auf Reize, unterschiedliches Aktivitätsniveau), welche feministische Autorinnen allein der geschlechtsspezifisch differenten elterlichen Erziehungseinstellung zuschreiben, müsste diese Argumentation das „Unbewußte“ des vorgeburtlichen elterlichen Einflusses zu Hilfe nehmen. Das sind abwegige Spekulationen. Bestehende Benachteiligungen sind unabhängig vom Ausgang wissenschaftlicher Argumentation deutlich zu machen und zu beseitigen. Die Wissenschaft liefert hierzu kein Argument. Benachteiligung muss *direkt* immer dort bekämpft werden, wo sie von Betroffenen als solche erfahren wird. Jede Benachteiligung auf Grund der Geschlechtszugehörigkeit ist sowohl moralisch als auch nach dem (Grund-)Gesetz *Unrecht* und muss beseitigt werden. Der Versuch, die marxistische Theorie oder die psychologische Lerntheorie in den Dienst dieser Zielsetzung zu nehmen, erschwert ein solches Vorhaben.

Soziobiologische Erkenntnisse gehen heute von grundlegenden Differenzen in der Fortpflanzungsstrategie der Geschlechter aus: Der Mann bevorzugt attraktive Frauen, weil ihre Wohlgestalt als Indiz für die Gesundheit der Kinder, die sie gebären soll, gelten kann. Darüber hinaus muss das Interesse des Mannes darin liegen, möglichst viele Nachkommen zu zeugen, indem er möglichst viele Frauen schwängert; er hätte vermutlich auch keinerlei Triebhemmungen, dies zu tun, wenn ihn nicht starke kulturelle Barrieren daran hindern würden (Potentaten früherer Zeiten beachteten solche Barrieren kaum). Die begrenzte Gebärfähigkeit der Frau lässt *sie* gegenüber dem anderen Geschlecht eine völlig andere Strategie verfolgen. Die Frau hat unter dem Gesichtspunkt der Nachwuchssicherung von möglichst vielen intimen Beziehungen keinerlei Vorteil. Um die optimale Aufzucht *ihrer* Nachkommenschaft zu sichern, genügt ihr in der Regel ein einziger Partner, der muss allerdings anspruchsvolle Kriterien erfüllen und sollte als künftiger Vater der eigenen Kinder beschützende Stärke sowie Zuverlässigkeit ausstrahlen (letzteres ist für die Frau bei weitem schwieriger einzuschätzen als ersteres). Die Wahl, sich für einen bestimmten Partner zu entscheiden, ist, so gesehen, für die Frau viel schwerwiegender, weil im Falle des Scheiterns der Beziehung *ihre* Kinder Nachteile erleiden. Allerdings muss sie auch dafür Sorge tragen, dass sie umworben wird; ihre Strategie wird also die eigene Attraktivität nicht in den Schatten stellen, aber sie darf auch, wenn sie denn umworben wird, ihre Ansprüche nicht zu hoch schrauben. Das Werbungsverhalten der Frau ist also durch etwas kompliziertere Balancen bestimmt als das des Mannes, der andere Konkurrenten ausschalten muss. Der Mann stellt – soziobiologisch gesehen – geringere Ansprüche an das andere Geschlecht, ihm reicht es, wenn er seinen Samen los wird – und wenn bei mehreren Kandidatinnen, dann um so besser. Da das Verhalten nicht nur biologisch determiniert, sondern auch durch kulturelle Traditionen gesteuert wird, sind Werbungsrituale und das Verhalten der Geschlechter zueinander in verschiedenen Ethnien durchaus unterschiedlich. Die grundlegenden, in der Evolution erworbenen Verhaltensstrategien werden davon allerdings kaum berührt.

5.4 Freizeitinteressen

Geschlechtstypische Unterschiede zeigen sich besonders in den Freizeitinteressen. Auch wenn Mädchen dem Computerspiel keineswegs abgeneigt sind: Es ist nach wie vor eine Domäne der Jungen. Dasselbe gilt für den Sport. Ausgeprägter bei Mädchen sind demgegenüber literarisch-musische Interessen. In einer Befragung von 10-13jährigen aus Ost- und Westdeutschland im Herbst 1993 ergibt sich folgende Prioritätenliste der Freizeitbeschäftigungen (Zinnecker/Silbereisen 1996, S. 48):

	Jungen West	Mädchen West	Jungen Ost	Mädchen Ost
--	-------------	--------------	------------	-------------

Sport	84 %	74 %	84 %	68 %
Lesen	13 %	29 %	11 %	41 %
Liebhabe-reien	27 %	24 %	26 %	27 %
Kunst	11 %	36 %	11 %	23 %
Spielen	10 %	14 %	4 %	14 %
Tanz	2 %	19 %	4 %	12 %
Medien	30 %	35 %	40 %	48 %
Computer	24 %	5 %	33 %	9 %

Anteil der Kinder, die eine bestimmte Gruppe von Hobbys ausüben, nach Geschlecht und West/Ost

Die Kategorien „Lesen“, „Kunst“ und „Spielen“ und „Tanz“ stoßen bei Mädchen stärker als bei Jungen auf Interesse, wohingegen bei Jungen der Sport, die Medien und der Computer ein stärkeres Interesse entfachen. Interessanterweise ist dies in Ost- und Westdeutschland ähnlich. Die Interessen und Freizeitbeschäftigungen der Geschlechter sind in starkem Maße durch umweltbedingte, durch Moden und Kultur bedingte Einflußfaktoren geprägt. Dennoch ist erstaunlich, dass in einer Zeit der „Postmoderne“, die der Erziehung keinerlei konventionelle Zwänge durch den Imperativ „man/frau tut das nicht!“ auferlegt (wie dies noch vor 30 Jahren durchaus der Fall war), die geschlechtsspezifische Variation der Interessen nicht stärker zugenommen hat. Das läßt entweder darauf schließen, dass auch in einer schnelllebigen Zeit mit rasanten Wechseln der Moden die Interessenbildung der Geschlechter durch nach wie vor konservative Erziehungs- und Beeinflussungskontexte (Werbung mit geschlechtstypischer Symbolik u.a.m.) geprägt ist, die – vielleicht – mit konstitutiv-genetischen Differenzen der Geschlechter zusammenhängt.

Wenn man *Wertorientierungen*, Lebensformen und Zukunftsentwürfe von Jugendlichen untersucht, dann sind zwar auch hier Unterschiede festzustellen, aber die noch von der Geschlechtertypologie und dem feministischen Interesse geprägte klassische Differenz zwischen „männlich“ und „weiblich“ tritt heute eingebettet in weitere Differenzierungsmuster, die ein wesentlich farbigeres und unüberschaubareres Bild der Geschlechterdifferenzen ergeben – etwa durch Vergleiche

- zwischen „traditioneller“ versus „modernistischer“ Einstellung,
- zwischen deutschen Jugendlichen versus ausländischen (etwa italienischen oder türkischen) Jugendlichen in Deutschland;
- zwischen Mädchen mit dem Zukunftsentwurf „Familie“ versus Mädchen mit dem Zukunftsentwurf „Karriere“:

Bei derartigen Vergleichsmöglichkeiten sind die Differenzen innerhalb der beiden Gruppen jeweils so groß, dass die Außendifferenz zum anderen Geschlecht dann nicht mehr ins Gewicht fällt, wenn der Geschlechtervergleich bezüglich Freizeitaktivitäten z.B. auf der Basis desselben Lebensstils vorgenommen wird. Typisch „weibliche“ Lebensmuster, die z.B. zu „typisch männlichen“ in Gegensatz stehen, sind bei deutschen Jugendlichen kaum zu finden, wie die jüngste Jugendstudie der Deutschen Shell ergab (vgl. Abschnitt 6.4). Bei Wertorientierungen, Zukunftsvorstellungen und Lebenskonzepten wird eher ein Angleichungsprozeß zwischen den Geschlechtern konstatiert. Die traditionell männerdominierenden Interessenbereiche wie Politik, Technik, Computerspiele, Internet, Sport und Vereinsleben haben sich dem weiblichen Geschlecht geöffnet, bleiben aber weiterhin dem Mann vorbehalten, während Einkaufsbummel, Spazierengehen, Umweltschutz und soziales Engagement stärker mit den Interessen von Mädchen als von Jungen verbunden sind (Deutsche Shell 2000, S. 21).

6. Sozialisation im Jugendalter

Literatur

Brocher, T. H.: Familie und Entwicklung. In: Skiba, E.-G. (Hrsg.): Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I. Stuttgart 1995.

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. 2 Bde. Opladen 2000.

Engel, U. & K. Hurrelmann: Was Jugendliche wagen. 2. Aufl. Weinheim 1994.

Hurrelmann, K. (1995): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 4. Aufl. Weinheim 1995.

Nolting, H.-P.: Lernfall Aggression. Hamburg 1988.

Schubarth, W.: Gewalt und Gewaltprävention in der Schule. In: Pädagogik, 1999, Heft 1, S. 28-32.

6.1 Das Jugendalter als Entwicklungsphase und –aufgabe

Abgrenzung Kindheitsalter – Jugendalter: Die Pubertät markiert den Beginn der Jugendzeit. Sie beginnt durchschnittlich mit etwa 10 bis 13 Jahren mit den ersten sichtbaren Zeichen der Geschlechtsreife, der ersten Monatsblutung beim Mädchen und der ersten Pollution beim Jungen. Durch die Geschlechtsreife kommt es „zu einem abrupten Ungleichgewicht in der psychophysischen Struktur der Persönlichkeit“ (Oerter & Montada 1987, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 31), das neue Entwicklungsaufgaben mit sich bringt. „Im Kindesalter geht es um die Entwicklung elementarer kognitiver und sprachlicher Kompetenzen, die Erstentwicklung sozialer Kooperationsformen und Moralischer Grundorientierung...“ (Baacke 1992, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 34).

Im Lauf der Individualentwicklung kommt es „erstmalig zu einer bewussten oder doch zumindest bewusstseinsfähigen Entwicklung des Bildes vom eigenen Selbst und einer Ich-Empfindung“ (ebenda, S. 34). Das Kind imitiert und identifiziert sich über seine Eltern, um auf die Anforderungen der Umwelt reagieren zu können. Für den Jugendlichen ist die entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung eigenständiger Bewältigungsstrategien der innerliche, psychosoziale Ablösungsprozess von den primären Bezugspersonen (meist Vater und Mutter).

Entwicklungsaufgaben: Jede Entwicklungs- und Lebensphase hat eigene, ihr innewohnende Aufgaben. Sie zu erfüllen heißt den „normalen“ Entwicklungsgang zu vollziehen. Schwierigkeiten ergeben sich erst, wenn bestimmte Momente der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nicht oder fehlerhaft realisiert werden. Hurrelmann (1995, S. 33 f.) nennt folgende zu bewältigenden Aufgaben für das Jugendalter:

1. Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz ...
2. Entwicklung der eigenen Geschlechtsrolle und des sozialen Bindungsverhaltens zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts ...
3. Entwicklung eigener Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes und des Freizeitmarktes einschließlich der Medien ...
4. Entwicklung eines Werte- und Normsystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins.

Abgrenzung Jugendalter – Erwachsenenalter: In der Bewältigung der oben genannten Entwicklungsaufgaben vollzieht sich der Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter. Das ist zwar juristisch gesehen mit 18 Jahren („Volljährigkeit“ erreicht, de facto aber reicht auch der Zeitraum zwischen 18 und 21 Jahren nicht aus, um die Entwicklungsaufgaben abzuschließen. Von einer steigenden Anzahl Jugendlicher wird dafür mehr Zeit benötigt. Dies ist auch eine Folge längerer Ausbildungs- und Berufsfindungszeiten, verbunden mit verlängerter materieller Abhängigkeit von den Eltern. Kennzeichnende Ereignisse für den Abschluß des Überganges zur persönlichen Unabhängigkeit sind der Aufbau einer stabilen Partnerschaftsbeziehung, der Eintritt in das Berufsleben und die Führung eines eigenen Haushalts. Weil dieser Zeitabschnitt gewöhnlich länger dauert als die Jugendzeit zwischen 14 und 18 Jahren spricht man von einem eigenen Abschnitt der Individualentwicklung, der *Postadoleszenz*.

6.2 Sozialisationsinstanzen und soziale Interaktionsfelder

„So befinden sich Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung ständig in einer Dreieckssituation zwischen den Einflüssen der Ursprungsfamilie, den Erziehungsanforderungen der Sekundärinstitutionen (Schule, Kirche, Jugendverbände) und den wechselnden Wertvorstellungen der jeweiligen Altersgruppe (Peer-group)“ (Brocher 1995, S. 67). Im Folgenden werden die eben genannten Sozialisationsinstanzen Jugendlicher sowie die Einflüsse und die daraus z.T. resultierenden Konflikte dargestellt.

6.2.1 Schule und Ausbildungsstätte

Die Instanzen Schule, Ausbildungseinrichtung und Hochschule ermöglichen Jugendlichen eine Balance zwischen Integration und Individuation zu finden, indem sie Teilaufgaben der Integration der

Jugendlichen in die Gesellschaft übernehmen und gleichzeitig auch wichtige soziale Bezugssysteme sind, weil sich die Jugendlichen individuell mit ihnen auseinandersetzen und so eine eigene Persönlichkeit entwickeln können (vgl. Hurrelmann, S.106). „Die Jugendzeit in den modernen Industriegesellschaften ist zur Schulzeit geworden“ (ebenda, S. 106). Die Schule bestimme nicht nur den täglichen Lebensrhythmus, sondern auch die soziale Orientierung im Hinblick auf die immer wichtiger werdende Bedeutung hochqualifizierter Schulabschlüsse. Dadurch verlängere sich die Schulzeit immer weiter nach hinten und die Jugendlichen müssten länger auf die Anforderungen und Erwartungen dieser Instanz eingehen. Die Familie habe ihre Funktion der „Einweisung in berufliche und gesellschaftliche Qualifikationen“ somit an die „Spezialinstitution“ Schule abgegeben. Der schrittweise erfolgende Übergang von der Schulzeit in das Berufsleben wird in Deutschland durch eine Berufsausbildung im „dualen System“ (Kombination der theoretischen Wissensvermittlung durch die Berufsschule und Praxiserfahrung im Betrieb) gesteuert. Die Schule als Sozialisationsinstanz erfüllt folgende Aufgaben:

Wissensvermittlung – Intellektuelle und soziale Kompetenzbildung für die Schüler/Innen – Soziale Integration über die Vermittlung von vorherrschenden Normen und Werten in der Gesellschaft – Förderung der Anpassungsbereitschaft gegenüber den gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen – Auslese- bzw. Selektionsfunktion als Hilfe für die Vorbereitung und Legitimierung der sozialen Platzierung im Arbeitsprozess (Leistungs- und Wettbewerbsgesellschaft), die Jugendlichen sollen Vorstellungen von sozialer Rangfolge und die Erfahrung von Erfolg und Misserfolg als Vorbereitung auf die Realität der Arbeitswelt vermittelt bekommen (ebenda, S. 107f.)

Die Schule bewirkt beim Jugendlichen *erstens* ein hohes Maß an sozialer Anpassung, *zweitens* intensive Disziplinierung und Zurückstellung eigener Neigungen und Bedürfnisse, um auf die Inhalte des Unterrichts und die sozialen Anforderungen einzugehen, *drittens* weitgehende Unterdrückung eines *persönlichen* Kontaktes gegenüber dem *offiziellen* im Raum der Schule üblichen Rollenverhalten. Das Rollenmuster der Schüler-Lehrer-Beziehung ist durch den gesellschaftlichen Auftrag an die Schule festgelegt, Kommunikation erfolgt fast ausschließlich über „Leistung“ (ebenda, S. 108 f.)

6.2.2 Familie

Ergänzend zu früheren Ausführungen sind an dieser Stelle einige Anmerkungen über das Verhältnis zwischen dem Jugendlichen und seiner Bezugsfamilie zu machen.

Die Sozialisationswirkung der Familie ist in erheblichen Maße von der Position der Familie in ihrem ökologischen und ökonomischen Umfeld abhängig. So bestimmt die materielle und soziale Position der Familie Qualität und Umfang der möglichen Lern- und Sozialerfahrungen der in ihr aufwachsenden Kinder und Jugendlichen (Kohn 1981, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 128).

Veränderte Familienstrukturen zeigen sich insbesondere durch Scheidung und Trennung. Eine Trennung der Eltern bedeutet eine Neudefinition des Verhältnisses zu den Eltern, oft wird das Verhältnis zu dem Elternteil (zu 80% Mutter) bei dem man bleibt intensiver und der Kontakt zu dem anderem Elternteil wird deutlich geringer oder bricht ganz ab. Eine weitere Veränderung der Lebenssituation ergibt sich häufig aus einem Umzug. Dieser bedeutet dann Verlassen der gewohnten Umgebung, Freunde, Nachbarn, Schulwechsel. Diese psychischen Belastungen können zunächst zu auffälligem Verhalten führen. Neue Partnerwahl des alleinerziehenden Elternteils mit eventueller Wiederverheiratung und Stiefgeschwistern bedeuten für den Jugendlichen eine Bewältigung emotionaler Beziehungskonflikte. (vgl. Nave-Herz & Markefka 1989, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 131)

Hurrelmann geht in diesem Zusammenhang auf den Forschungsbericht von Wilk (1990) ein. Dieser habe ergeben, dass die Mehrzahl der Scheidungs- bzw. Stiefkinder in zufriedenstellenden Familienbeziehungen lebten und schulisch ähnlich erfolgreich seien wie andere Kinder. Dennoch prägte ein Scheitern der elterlichen Ehe noch nach Jahren die eigenen Partnerbeziehungen vieler Jugendlicher, weil ihnen ein Modell für eine intakte dauerhafte Beziehung fehle. Die Erfahrungen und der Um-

gang mit der Trennung der Eltern hängt entscheidend von der Bewältigung der Situation durch die Eltern ab (vgl. S. 131).

Ein-Eltern-Familien stellen eine Doppelbelastung für den Alleinverdiener und Alleinerziehenden nicht nur in wirtschaftlicher, sondern auch in sozialer Hinsicht dar, weil die Kinder und Jugendlichen auf eine einzige erwachsene Bezugsperson angewiesen sind. Wichtige soziale Übungsfelder wie das Einüben von Alters- und Geschlechtsrollen sowie das Vorbereiten auf eine Partnerschaft und Familie sind in dieser Familienform nur ansatzweise gegeben. (vgl. Hurrelmann 1995, S. 132)

Das Aufwachsen als Einzelkind: Die steigende Zahl der Einzelkinder führt „zu einem Schrumpfen der Verwandtschaftsnetze“ (Wilk 1990, zit. bei Hurrelmann 1995, S.133):

- eine Folge daraus ist „eine noch stärker erlebte unmittelbar soziale Verpflichtung den Eltern gegenüber“
- ungünstig für die Persönlichkeitsentwicklung ist eine enge Beziehung nur zwischen Kind und Mutter, weil diese einseitige Gefühlserlebnisse und einseitige Rollenmodelle zur Konsequenz hat

Die Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern: Trotz der Doppelbelastung habe die Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern (klare Aufgaben-, Zeit- und Zuständigkeitsverteilungen vorausgesetzt) positive Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen, weil: eine Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau hergestellt werde. Eine partnerschaftliche Arbeitsteilung der Eltern regt die Kinder zu einem kooperativen Verhalten, Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit an. Die Erwerbstätigkeit beider Eltern hat auch eine gewisse Modellwirkung für das Leistungsverhalten des Jugendlichen und gibt der eigenen Zukunftsperspektive Impulse (vgl. Nauck 1989, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 134).

Konflikte zwischen Eltern und Jugendlichen: „Es ist vor allem das Erziehungsziel „Selbständigkeit und freier Wille“, das für Eltern seit den 50er Jahren immer stärker als Leitvorstellung für die Erziehung der eigenen Kinder angegeben wird“ (Fend 1988, zit. Bei Hurrelmann 1995, S. 139).

Eltern erwarten von ihren heranwachsenden Kindern ein reibungsloses „Funktionieren“ im Leistungsbereich und setzen eher auf die Selbststeuerungsfähigkeit der Jugendlichen, anstatt die eigenen Vorstellungen durchsetzen zu wollen. Dennoch hätten viele Eltern Schwierigkeiten, einerseits in der Rolle von Partnerschaft und Gleichstellung zu agieren, andererseits Autoritätsperson zu bleiben. Das Problem tritt insbesondere dann auf, wenn Jugendliche sich eigene Freiräume auf jenen Feldern suchen, die mit der Toleranz der Eltern nicht mehr vereinbar sind. Das bedeutet andererseits auch ein Risiko für Jugendliche, die zu früh eigene Verantwortung für sich selbst übernehmen müssen ohne dabei den nötigen Halt und die Unterstützung von den Eltern zu bekommen.

Konfliktherd Leistungserwartungen: Da die psychische und soziale Ablösung vom Elternhaus heute schon früh beginnt, die schulischen Laufbahnen sich aber eher verlängert haben, sorgt die Beeinflussung und Bewertung der Schulaktivität in vielen Familien für einen Dauerkonflikt (ebenda, S. 142). Folgende Faktoren sind zu berücksichtigen:

- Schulleistung wird als Sicherung des sozialen Status der Herkunftsfamilie gewertet oder in ihr wird die Chance des sozialen Aufstiegs gesehen;
- Eltern projizieren in ihre Kinder oft eigene Vorstellungen und Bedürfnisse aus der eigenen Lebensplanung;
- Eltern streben immer höhere Qualifikationen für ihre Kinder an, weil sie erkennen, wie notwendig eine qualifizierte Ausbildung ist. Sie wollen nur das „Beste“, obwohl die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder oft anders aussehen;
- Für die Jugendlichen entsteht das Problem der Planungsunsicherheit. Ihnen stünden zwar eine Optionalität von Bildungsmöglichkeiten offen, diese müssen von ihnen selber erschlossen werden, gelänge dies aber nicht optimal oder problemlos, so müssten die sich daraus ergebenden Konsequenzen von ihnen ebenfalls persönlich verantwortet werden;

- Eltern wissen, dass sie gesellschaftlich für den Schulerfolg ihrer Kinder mitverantwortlich gemacht werden, merken aber auch ihre geringen Einflussmöglichkeiten auf das Leistungsverhalten ihrer Kinder. „Die Jugendlichen spüren ihre Direktverantwortung, suchen aber durch Verweis auf mangelnde Unterstützung durch die Eltern auch nach Entlastungen hierfür“. Das Sorge für ein erhebliches Konfliktpotential in Familien, besonders bei langanhaltendem Schulversagen. (vgl. Hurrelmann 1995, S. 140ff.)

Hurrelmann beschreibt verschiedene Ebenen der Ablösung, in denen der Ablösungsprozess zu unterschiedlichen Zeitpunkten stattfindet:

- Es erfolgt eine Orientierung an anderen Bezugspersonen, nicht mehr so stark an den Eltern (psychologische Ebene, vorverlagert, 12./13. Lebensjahr);
- ein persönlicher Lebensstil wird entwickelt (kulturelle Ebene);
- Auszug aus dem Elternhaus ab dem 18. Lebensjahr bis Ende 20 (räumliche Ebene);
- Erreichen einer wirtschaftlichen und finanziellen Selbständigkeit (materielle Ebene, zeitlich zurückverlagert, abhängig von der Ausbildungszeit):

Die Ablösung aus dem Elternhaus verlaufe demnach nicht abrupt, sondern in mehreren Schritten. Daraus ergibt sich eine ambivalente Stellung der Familie als Sozialisationsinstanz: Die Kinder erhalten heute räumliche und finanzielle Unterstützung bis weit über Jugendzeit hinaus, nach Abschluss der Kindheitsphase lösen sich die Jugendlichen jedoch psychologisch und kulturell weitgehend von ihren Eltern (vgl. Kreppner 1991, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 143). Hurrelmann bezeichnet diesen Vorgang als „eine Mischung aus psychischer Loslösung und pragmatischer sozialer Beziehung“. Dies erfordere von beiden Seiten „einfühlsames Verhalten und gute Kommunikationsfähigkeiten“, damit keine Spannungen und Konflikte entstünden.

6.2.3 Gleichaltrigengruppe (Peer-group)

Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen haben im Jugendalter „große sozialisatorische Bedeutung“ (Hurrelmann 1995, S. 50). Zum einen bei der Entwicklung von engen und vertrauensvollen Kontakten (bester Freund/beste Freundin) und zum anderen „für die Gestaltung der Freizeit- und konsumrelevanten Kontakte“ (ebenda, S. 150). Ab dem 14. Lebensjahr entwickeln sich lockere Freundschaftsbeziehungen, „Cliques“. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus mehreren Mitgliedern bestehen (jedoch meist ohne enge Freundschaftsbeziehungen), die gemeinsam etwas unternehmen. Baacke (1983, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 152) bezeichnet diese Gleichaltrigengruppen als „freizeitgebundene Gesellungsformen“, sie verstünden sich „ausdrücklich als nicht von Erwachsenen initiiert, geleitet und kontrolliert“. Hurrelmann (1995, S. 153) sieht den besonderen Reiz dieser Gruppen in ihrer symmetrischen Konstitution, weil diese ganz anders ausgelegt seien als die Beziehungen innerhalb der Familie. Aufgrund der Vertraulichkeit könnten in diesen Gruppen deshalb auch sensible Themen (z.B. emotionale und sexuelle) besprochen werden, die man in der Familie nicht ansprechen möchte. So würden Halt und Unterstützung in diesen Bereichen vermittelt, aber gleichzeitig seien diese Freundschaften aufgrund der Intensität empfindlich für Störungen und Missdeutungen.

Nach Krappmann (1991, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 152f.) besteht die Bedeutung der Peer group für den Jugendlichen in Folgendem:

- Sie bilden interne Gefühl- und Handlungsstrukturen aus und üben soziale Spielregeln ein...
- In der Gruppe können gemeinsame Handlungsorientierungen und Sinnbezüge entwickelt werden...
- In den Gleichaltrigengruppen haben Jugendliche die Chance Handlungskompetenzen zu entwickeln, Teilrollen zu spielen, die ihnen in der Form altersspezifisch vorenthalten werden würden und in Familie und Schule so nicht ausgeübt werden könnten oder dürften.
- Die Gleichaltrigengruppe bietet Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und eine Alternative zum schulischen und familiären Alltag. Sie erfahren dort z.B. Solidarität und soziale Anerkennung...

Baacke (1987, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 157f.) interpretiert die Orientierung an Gleichaltrigen-Gruppen auch als einen „Reflex auf die komplexe Anforderungssituation und die unzureichende Orientierungskompetenz der Familie im Freizeit- und Konsumbereich“. Die Gleichaltrigen-Gruppe bilde einen Auffangraum für die Entwicklung von Bewältigungskompetenzen und die Strukturierung von Identitätsmustern in diesen für die tägliche Lebensgestaltung wichtigen Bereichen.

Man kann heute bei den meisten Jugendlichen „die Doppelorientierung an beiden Sozialisationsinstanzen, Eltern und Gleichaltrigen/Freunden“ feststellen. Von beiden Kontaktbereichen gingen unterschiedliche Einflüsse aus, unter anderem durch eine unterschiedliche Schwerpunktsetzung im Verhaltens- und Orientierungsbereich der Jugendlichen. Hurrelmann spricht in diesem Zusammenhang von einem Ergänzungsverhältnis, das nur in bestimmten Situationen zu einem Konkurrenzverhältnis wird (zu intensive Gruppenbindung und Vernachlässigung der Schulleistungen) (ebenda, S. 154). Die Eltern haben immer noch den größten Einfluss im Bereich einstellungsmäßiger Norm- und Wertorientierungen sowie hinsichtlich der Bildungs- und Berufsorientierung, die Peers hingegen wirkten als alltägliche Verhaltensvorbilder im Freizeit- und Unterhaltungsbereich.

6.3 Gewalt und Jugendkriminalität

Abgrenzung von Aggression und Gewalt: „Unter aggressiven Verhaltensweisen werden hier solche verstanden, die Individuen oder Sachen aktiv und zielgerichtet schädigen, sie schwächen oder in Angst versetzen“ (Fürntratt 1974, S. 283, zit. bei Nolting 1998). Schwere, insbesondere körperliche Formen der Aggression werden als Gewalt bezeichnet (vgl. Nolting 1998, S. 25).

Innerhalb der Psychologie gab und gibt es unterschiedliche Auffassungen über den Ursprung von aggressivem Verhalten. Psychoanalytiker und Verhaltensforscher (Ethologen) gehen davon aus, dass die Aggression ein Erbe der Evolution sei, Freud nahm in der späten Fassung der Psychoanalyse eine „primäre Aggressivität“ (A. Mitscherlich) im Menschen an, deren Energie sich aufstaut und zur Entladung dränge. Die amerikanischen Forscher Dollard und Miller postulierten, ausgehend von Freud, die Frustrations-Aggressions-Hypothese, wonach besonders bei Frustrationen (und fehlender Frustrationstoleranz) wirksam werde; hier wird Aggression eher als eine reaktive Verhaltensweise angesehen. Konrad Lorenz hob die *Vorteile* der Aggression (im Sinne der Arterhaltung) hervor: Sie bewirkte Konkurrenzkampf, Distanz zwischen gleichartigen Individuen und Rangordnungen zwischen Individuen einer Gruppe. Eine gut lesbare Übersicht über die Geschichte der Aggressionstheorien gibt der Band von Rolf Denker (1966). *Lerntheoretiker* wie die amerikanischen Forscher Bandura und Walters verwiesen vor allem auf empirische Untersuchungen zum Modelllernen zur Erklärung aggressiven Verhaltens.

Vermutlich sind *beide* Erklärungsansätze, der triebtheoretische und der lerntheoretische, nicht ganz falsch, vermögen aber für die tatsächliche Aufklärung und Therapie des Problem tatsächlich wenig beizutragen. Jedenfalls sind Vorbilder für prosoziales Verhalten allemal erwünschter (wenn auch nicht in jedem Einzelfall so wirksam, wie Lerntheoretiker hoffen), weil die Bedingungen für die *Übernahme* des Modells oft nicht gegeben sind. Erst recht problematisch ist es, der Frustrations-Aggressions-Theorie anzuvertrauen und als Pädagoge zu meinen, alle Frustrationen müssten vom Jugendlichen ferngehalten werden, um ihn nicht zum Ausbruch von Aggressionen zu veranlassen. Das Problem gewalttätigen Verhaltens wird *nicht* durch Berufung auf allgemeine Theorien gelöst, vielmehr müssen konkrete Bedingungen der Situation und der bisherigen Sozialisation betroffener Jugendlicher analysiert werden.

Kriminelles Verhalten als Problemverarbeitung: Kriminelles Verhalten ist eine besonders bedrohliche Form abweichenden Verhaltens. Jugendforscher vertreten die These, dass Jugendliche, die aufgrund ihrer personalen Bedingungen oder ihres sozialen Umfeldes kurzfristig oder andauernd die von ihnen geforderten Kompetenzen nur unzureichend erwerben können, besonders gefährdet seien, in den Bereich der Kriminalität zu gelangen. Die Gefahr ergebe sich vor allem dann, wenn Jugendliche weder über angemessene Problembewältigungsstrategien verfügen, noch in einer akuten Problemlage auf Hilfe durch eine stützende soziale Mitwelt (insbesondere Eltern, Familienmitglieder) rechnen können. Ein schwerwiegendes Problem – wie z.B. Schulversagen – ohne Beistand

durch Bezugspersonen und Institutionen bewältigen zu müssen, kann der Ausgangspunkt für eine Kette von fehlgeleiteten Reaktionsformen sein, die gegebenenfalls zu Abhängigkeit (Alkohol, Drogen) und dann auch zu kriminellem Verhalten führen.

Hurrelmann (1995, S. 198 f.) zählt deviantes Problemverhalten zu den „außen- und konfliktorientierten Formen der Problemverarbeitung“. Die verbreitetste Form im Jugendalter sei die Kriminalität. Er führt die Zahlen des Statistischen Bundesamtes von 1992 an. Demnach sei eine überdurchschnittlich hohe Steigerung der Kriminalität bei Jugendlichen zu verzeichnen. Von allen jungen Menschen in Deutschland seien 1990 unter den 21-jährigen 4% als tatverdächtig bei der Polizei registriert worden. Die bis zu 13-jährigen nahmen von den Gesamttatverdächtigen in der BRD 6%, die 14-20-jährigen 14% und die 21-24-jährigen 13% ein (vgl. 1995, S. 200). Die Delikte der Heranwachsenden konzentrierten sich zu 50% auf Ladendiebstahl, Sachbeschädigung und Betrug (vgl. Albrecht 1990, zit. bei Hurrelmann 1995, S. 200).

Hurrelmann deutet Kriminalität und Gewalt als jugendspezifische Form der Belastungsregulierung, die hauptsächlich den jungen Männern vorbehalten sei. Die jungen Frauen neigten eher zu nach innen gerichteten Verarbeitungsformen. Eine Querschnittuntersuchung von 13- bis 17-jährigen, die Ende 1989 von Uwe Engel und Klaus Hurrelmann durchgeführt wurde, gibt Aufschluss über die Formen jugendlicher Delinquenz und über die Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Engel & Hurrelmann 1994, S. 233ff.).

Ursachen der Jugendkriminalität: Die Ursachen für die Gewalt von Jugendlichen sind vielschichtig und müssen nicht zuletzt „in gestörten Familienverhältnissen und in ungesicherten sozialen Chancenstrukturen gesehen werden“ (Hurrelmann 1995, S. 207). Wichtige Verursachungsfaktoren sind schulisches Leistungsversagen, fehlende Lebensperspektive und die fehlende Anerkennung in der Gleichaltrigengruppe. Aber auch die Integration in einer Gleichaltrigengruppe mit einem hohen Maß an Aggressivität kann zu auffälligem Verhalten anregen, zum einen über aggressive Verhaltensmodelle die dort vorherrschen und/oder zum anderen um Anerkennung und Gratifikationen in der Gruppe zu erlangen wird selber abweichendes Verhalten gezeigt. Schulische Faktoren seien im schulischen Betriebsklima zu suchen, in der Schüler-Lehrer-Beziehung, Transparenz der schulinternen Abläufe, Bauweise und Größe des Gebäudes (vgl. Trenz 1991, zit. Engel & Hurrelmann 1994, S. 32).

6.4 Jugend 2000 (die Shell-Jugendstudie)

Die Shellstudie, deren empirischer Teil in den Jahren 1998-99 erhoben und in ähnlicher Weise schon in früheren Jahrzehnten (und jetzt zum 13. Mal) durchgeführt wurde, zeichnet ein insgesamt keineswegs pessimistisches Bild von der Jugend in Deutschland (die ausländische Jugendliche mit einschließt).

- Fragt man nach der *Gestimmtheit* der Jugendlichen läßt sich sagen: Die Grundstimmung zeigt eine gegenüber früheren Erhebung „deutlich gewachsene Zuversicht in Bezug auf die persönliche wie auch auf die gesellschaftliche Zukunft“. Die Hälfte der 4.546 Befragten im Alter von 15-24 Jahren beurteilt die persönliche Zukunft mit „eher zuversichtlich“, bei der gesellschaftlichen Zukunft kommt sogar zwei Drittel zu diesem Urteil. Es herrscht kein „unbekümmerter Optimismus“, die Jugendlichen nehmen die Herausforderungen, die auf sie zukommen, durchaus wahr, sie nehmen sie aber auch an und versuchen, ihre Lebensperspektive vorzubereiten. Diese „mehrheitlich zielstrebige und realistische Zukunftsperspektive“ ist nicht frei vom Wissen um die problematischen Aspekte des eigenen Seins.
- Die *Ziele* und *Inhalte* der eigenen Lebensplanung zeigen einen breiten Konsens (in Ost und West) Richtung Beruf und Familie. Fast jeder Zweite hat im eigenen Lebensplan die „Heirat“ als Zielvorstellung, aber angesichts der Erfahrung, dass es offenbar immer schwieriger wird, *lebenslang* Vereinbarungen zu treffen, wird von zwei Dritteln der Befragten die voreheliche und eheliche Lebensgemeinschaft mit der Option der Heirat bevorzugt. Die Absicht der eigenen

Familiengründung ist bei deutschen Jugendlichen weitgehend losgelöst von materiellen Nutzen-erwartungen, Familie ist vielmehr emotionaler Rückhalt. Ort von Verlässlichkeit, Treue, Partnerschaft.

- Ausländischen Jugendlichen, etwa Türken, ist die Familie sehr viel mehr die objektiv-vorgegebene Lebensform; Eltern sind für sie immer noch sehr viel mehr Respektpersonen als Partner oder Berater. Von deutschen Jugendlichen werden die Eltern eher als Vertrauenspersonen wahrgenommen. Sie wollen den von den Eltern erfahrenen Erziehungsstil überwiegend fortsetzen, wenn sie selbst Kinder haben. In Bezug auf die Ablösung vom Elternhaus erfahren die meisten deutschen Jugendlichen ihre Eltern als unterstützend, nur in der sozialen Unterschicht und bei muslimischen Mädchen ist ein zum Teil beträchtliches Konfliktpotential vorhanden. Der Grad, in dem Eltern Zutrauen zu ihrem Kind – aus der Sicht der Befragten haben, erweist sich (durch entsprechend hohe Korrelationskoeffizienten) als die wichtigste Dimension für das Selbstvertrauen und Selbstwertschätzung der Jugendlichen, auch bezüglich ihrer persönlichen Zukunftseinschätzung.
- Der gewählte Beruf ist Teil des Lebenskonzeptes; soweit Diskrepanzen zwischen Berufswunsch und Realität auftreten, ist die Reaktion pragmatisch im Sinne erreichbarer, dem Wünschenswerten angenäherter Ersatz- und Behelfslösungen. Ob der Beruf eher Selbstbehauptung oder Selbstverwirklichung darstellt, hängt vom potentiellen Leistungsvermögen ab: „Hauptschüler suchen durch ihre Berufsorientierung eher das existenzsichernde Moment, ein gutes Einkommen und den sicheren Arbeitsplatz; Abiturienten ist eher an sinnvollen Inhalten, an Spaß und Selbstverwirklichung gelegen“ (Deutsche Shell 2000, S. 15).
- die *Werthaltungen* Jugendlicher stehen in Übereinstimmung mit dem Bildungsniveau, das im Falle niedriger Voraussetzungen weniger hohe Identifikation mit vorherrschenden Wertmustern zeigt; „Menschlichkeit“ und „Modernität“ erfahren bei westdeutschen Jugendlichen etwas höhere Wertschätzung als bei ostdeutschen. Attraktivität, Authentizität und Autonomie sind etwas mehr ostdeutsche als westdeutsche Orientierungen; hohes Technikinteresse – gerade auch für Handy und Internet – korreliert mit einem besonders reichhaltigem und engagierten Sozialleben; bei ausländischen Jugendlichen zeigt sich gegenüber „modernistisch-subjektivistischen“ Werten eher eine gewisse Distanz.
- das *politische* Interesse der Jugendlichen, das schon in früheren Erhebungen abnehmende Tendenz aufwies, sinkt weiter; mit Politik verbinden Jugendliche Parteihierarchien, in der Anonymität verbleibende politisch-administrative Apparate und öffentliche Rituale, die wenig mit ihrem eigenen Leben zu tun haben und für die sie wenig Vertrauen empfinden; das gilt auch für die „ritualisierte Betriebsamkeit von Politikern“ (die Erhebung fand vor der Parteispendenaffäre statt); insbesondere das Thema *Europa* spielt für die Jugendlichen eine relativ geringe Rolle.
- die *Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen* sind seit der letzten Befragung in fast allen Themengebieten größer geworden, nicht kleiner: „Jugendliche im Osten erleben ihre Situation im Vergleich zu Westdeutschen als belasteter, z.T. auch bedrückender“ (ebenda, S. 17); bei einer Teilgruppe junger Frauen ist dies anders, hier ist die Bereitschaft, die Herausforderung anzunehmen, sind Leistungsmotivation stärker und Genußstreben schwächer als im Westen ausgeprägt. Insgesamt ergeben sich die größeren Schwierigkeiten der Lebens- und Zukunftsgestaltung für ostdeutsche Jugendlichen eher aus den objektiven Schwierigkeiten als auch Defiziten in der Motivation und subjektiven Einstellungen.
- *Deutsche und ausländische Jugendliche*: Begnungen zwischen ihnen unter dem Aspekt gemeinsamer Freizeitaktivitäten sind eher selten. Gemessen an den insgesamt eher niedrigen Ausländerzahlen ist für Deutschland der Begriff der *multikulturellen Gesellschaft* mehr eine Übertreibung. Ausländische Jugendliche sind im Osten kaum, im Westen vor allem in den größeren Städten vorhanden. „Gravierende Integrationsunwilligkeiten“ waren auf beiden Seiten kaum zu verzeichnen. Deutsche Jugendliche meinen allerdings in ihrer großen Mehrheit – und ganz besonders in Ostdeutschland –, dass zu viele Ausländer bei uns leben. Während türkische und italienische Jugendliche betonen, sie würden sich eher ähnlich wie die deutschen verhalten, sehen

sich deutsche Jugendliche eher in Distanz. Dennoch fallen die wechselseitigen Urteile über die andere Seite relativ „normal“ aus, beide betonen, man könne wechselseitig voneinander lernen. Alles in allem ist das Verhältnis zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen nicht frei von Problemen, die aber nicht von Fremdenhass oder wechselseitiger Feindschaft bestimmt sind.

- *Ausländerfeindlichkeit* resultiert nicht aus persönlichen Erfahrungen mit Ausländern (sie sind bei hoch ausländerfeindlichen Jugendlichen gering), sondern aus Angst vor der eigenen Chancenlosigkeit im Kampf mit der ausländischen Konkurrenz um Arbeit und Verdienst (bei vorhandenen eigenen Schwierigkeiten); nicht durch Widerlegung „rechter“ Thesen, sondern durch arbeits- und ausbildungsbezogene Programme lassen sich Gegenstrategien entwickeln.