

LOTHAR KRAPPMANN

KANN SINNORIENTIERENDE SOZIALISATION NOCH GELINGEN?*

Ich möchte Ihnen vortragen, in welcher Weise heute Sozialisationsprozesse gefährdet werden, die auf die Teilhabe an Sinnvorstellungen angelegt sind und in denen Fähigkeiten ausgebildet werden, sich mit anderen im Denken, Urteilen und Handeln sinnvoll in Beziehung zu setzen.

Einerseits konstruiert sich ein Kind in eigener Anstrengung Sinn, um seine vielfältigen Erfahrungen in Zusammenhang zu bringen, zu ordnen und zu begreifen. Andererseits ist Sinn aber stets auch ein vorgefundener, ein angebotener, ein überlieferter. Da die Angehörigen nicht nur einer, sondern vieler Überlieferungen Schwierigkeiten haben, ihr Sinnangebot der heranwachsenden Generation weiterzuvermitteln, ist es eine naheliegende Frage, ob in den gegenwärtigen Sozialisationsprozessen die Übernahme und aktive Auseinandersetzung mit dem Sinn nicht mehr gelingt. Ich kann diese Frage nicht spezifisch für religiöse Traditionen bearbeiten, aber ich kann versuchen, Ihnen darzulegen, wo dieses Problem der Übernahme und Auseinandersetzung mit Sinn in Sozialisationsprozessen auftritt und ob die Vermittlung und Annahme von Sinn unter den derzeitigen Bedingungen des Aufwachsens gefährdet erscheinen. Dies ist ein wichtiger Aspekt der Überlieferungs- und Vermittlungsproblematik, denn in den Vorgang der Weitergabe einer sinnstiftenden Tradition fließen die in Sozialisationsprozessen entstandenen Fähigkeiten ein, Sinn zum Ausdruck zu bringen, aus dem Mitgeteilten herauszulesen und sich anzueignen. Belastungen können auf beiden Seiten auftreten, beim die Überlieferung Repräsentierenden ebenso wie beim Angesprochenen. Ich werde mich mit dem Problem im Hinblick auf sich entwickelnde Heranwachsende beschäftigen. Wir erhoffen uns von ihnen, daß sie sich den kulturellen, den religiösen Traditionen nicht verschließen, und gestehen ihnen dabei auch zu, daß sie sich diese neu erschließen, dabei aber auch auf den Kern der Botschaft hören. Tatsächlich durchzieht die Frage nach orientierendem Sinn alle Entwicklungsstufen des Kindes und Jugendlichen, und auf keiner dieser Stufen ist die Ausbildung grundlegender Kompetenzen zum sinngeliteten Handeln vor Belastungen aus familialen und weiteren sozialen Lebensverhältnissen geschützt.

Ich sammle zunächst geläufige Klagen, vor allem um zu verdeutlichen, daß wir einen Bezugspunkt benötigen, um die Veränderung von Lebensverhältnissen einschätzen zu können (Teil I). Diesen Bezugspunkt soll ein Modell der Entwicklung eines Sinn rezipierenden und aushandelnden Subjekts bieten, das die verletzlichen Zonen im Entwicklungsgang erkennen läßt (Teil II). Dann will ich prüfen, in

* Die Sprachform des Vortrags wurde im Folgenden belassen.

ZA 4253



welcher Weise die veränderten Lebensverhältnisse die Entwicklung der Fähigkeiten junger Menschen, sich mit Sinn auseinanderzusetzen, gefährden können (Teil III).

I. Wenn man sich die zahlreichen bedenklichen Zeiterscheinungen vor Augen hält, die heute nach allgemeiner Ansicht das Leben von Kindern und Jugendlichen beeinflussen, ist die Versuchung übergroß, ein apokalyptisches Gemälde der Zerstörung von Sinn, Motivation, Kompetenz und Identität zu malen. Zentrale Punkte dieser Klage sind zum einen die unbefriedigenden emotionalen Voraussetzungen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Unsere soziale Welt sei wenig kindzugewandt, nehme kindliche Bedürfnisse oft nicht wahr und übergehe sie. Kinder scheinen aus dem Lebenssinn der Menschen zu entschwinden und verlieren somit an Rang bei den Entscheidungen, wie man sein Leben einrichtet. Auf die wichtigsten Beziehungspartner können sich Kinder immer weniger verlassen. In der Konkurrenz zwischen Wünschen auf Selbstverwirklichung und notwendiger Zuwendung zu den Kindern kämen sie oft zu kurz. So verbrächten sie schon in frühen Jahren immer mehr Zeit in öffentlichen Einrichtungen. Damit werde Kindheit in ein pädagogisch betreutes Ghetto verlagert. Jugend-Subkulturen, Guru-Anhängerschaft, obskure therapeutische Bewegungen scheinen Symptom und untauglicher Ersatz zugleich für fehlende Geborgenheit zu sein.

Weitere Klagen beziehen sich darauf, daß die Entwicklung zu Kompetenz und Autonomie gestört werde. Verantwortlich sei dafür die Erfahrungsarmut enger Kinderzimmer und steriler Spielplätze, die auch Kinder nicht verschonende Orientierung an hastigem Konsum und modisch-wechselnden Standards, die Medienüberflutung von frühen Lebensjahren an, die Unterordnung des Menschen unter den Computer und seine Problemlösungsmuster bis ins Spielzimmer, der Drogenmißbrauch in den Familien und von Jugendlichen, verfrühte Sexualität ohne persönlichen Bezug. Gespräche, in denen Probleme bearbeitet, Sichtweisen erläutert und verteidigt und Lösungen gefunden werden, würden versiegen.

Ein dritter Schwerpunkt der kritischen Auseinandersetzung mit heutigen Sozialisationsbedingungen stellt die Schwierigkeit heraus, motivierenden Sinn mit dem Handeln zu verbinden. Was bedeuten die zu bewältigenden Alltagsprobleme noch angesichts permanent drohender ökologischer Krisen und nuklearer Katastrophen? Jugendliche blieben nicht unberührt von der weitgehenden Gleichgültigkeit gegenüber eklatanten Nöten und Mißständen; sie ständen ratlos vor den Absurditäten einer Welt, in der Nahrungsmittelüberfluß neben Hunger herrscht und Milliarden für Verteidigungssysteme vorhanden sind, aber vergleichsweise geringe Beträge für Medikamente fehlen.

Die Dimensionen dieses Gemäldes haben gewaltige Ausmaße angenommen. So verwundert kaum, daß in Darstellungen gewandelter sozialisatorischer Umwelten sogar die Kindheit unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg einen rosigen Schimmer erhält: Damals war die Welt noch nicht voll Beton und Plastik, Trümmerberge boten Abenteuer, Kinder erlebten reale Kälte und Wärme, Hunger, aber auch Freude über ein ergattertes Stück Fleisch. Damals erfuhren sie, wie sich die Eltern um die Sicherheit des alltäglichen Lebens mühen mußten, und ihnen erschloß sich, wie Anstrengungen zu Erfolg führten. Diese Rückblende, deren romantisierender Gehalt für diejenigen, die dieser Nachkriegsgeneration angehören, schnell zu durchschauen ist, soll nicht benutzt werden, um die dunklen Züge im Bild heutiger Sozialisationsbedingungen zu mildern. Aber zu etwas mehr Distanz soll sie mahnen. In romantisierenden oder kulturpessimistischen Ausdeutungen verstrickt man sich nur zu leicht, wenn zweifellos fragwürdige Phänomene allzu frei und dadurch eben auch sehr beeinflußt von persönlichen oder kollektiven Sehnsüchten und Ängsten interpretiert werden.

Tatsächlich ziehen die Beobachter der derzeitigen Situation sehr verschiedene Folgerungen, wie die Kontroversen um die Rolle und Funktion der Kindheit in modernen Gesellschaften zeigen. Die einen sehen die Kindheit als eine neue, expandierende soziale Erscheinung (z.B. Aries, von Hentig); andere sehen sie unter diesen Lebensverhältnissen gerade dahinschwinden (z.B. Postman); Lenzen wiederum meint, die Menschen weigerten sich weithin, überhaupt noch erwachsen zu werden. Auf welchen Begriff auch immer die Trends gebracht werden: Bis auf de Mausees hoffnungsvolles Resümee, erst in jüngster Zeit begänne man Kinder als sich entwickelnde Menschen zu respektieren, haben die Interpretationen alle sehr pessimistische, warnende Beiklänge.

Da Untergangsprophetien daran kranken, sehr global mit Ursachen und Wirkungen umzugehen, brauchen wir einen Bezugspunkt, der eine differenziertere Einschätzung der geschilderten Fakten und Tendenzen erlaubt. Diesen Bezugspunkt soll ein Modell der Sozialisationsvorgänge liefern, in dem genauer bezeichnet wird, in welcher Hinsicht der Sozialisationsprozeß in welcher Phase verletzlich ist. Der Begriff der Sozialisation bezieht sich auf die sozialen Vorgänge, in denen das Kind durch Teilnahme an Interaktion Fähigkeiten und Sinnvorstellungen ausbildet. Verbale Hinweise und systematische Belehrung, ausdrückliche Belohnung und Strafen sind immer nur ein Teil eines umfassenden Prozesses, der das Kind zur Entwicklung von Qualifikationen herausfordert. Es baut sie Schritt für Schritt, einer Logik der Sache folgend, auf und keineswegs immer in der erwarteten Weise, eben weil das Kind nicht nur auf explizite Aufforderungen, sondern auf Gesamtkonstellationen antwortet. So sind auch die Belastungen nicht an einzelnen irritierenden Äußerungen oder falschen Handlungen festzumachen, sondern

sie wurzeln ebenfalls in vielschichtigen Lebensmustern.

Bei diesem Vorhaben, die Vulnerabilität des Sozialisationsprozesses zu diagnostizieren, kann ich mich kaum auf direkt auswertbare Vorarbeiten, geschweige denn auf klärende Untersuchungen stützen (vgl. den Überblick bei R. Dollase 1986). Ich hoffe, wenigstens einen Weg des Nachdenkens über die aktuellen Gefährdungen des Sozialisationsprozesses eröffnen zu können, und kündige auch schon an, daß ich ein abschließendes generelles Urteil nicht wagen werde.

Es ist nicht zu leugnen, daß ein solcher Bezugspunkt normativen Gehalt hat und sich damit der relativierenden Kritik aussetzt, die heute verbreitet ist. Ist nicht bei den Agni an der Elfenbeinküste, im Kibbutz, in den Slums von Sao Paulo alles anders (vgl. Schöfthaler/Goldschmidt 1984)? Dieser Relativismus erscheint aufklärend, weil er das Selbstverständliche im Fremden, Unerwarteten spiegelt, aber er unterminiert Erkenntnis überhaupt, wenn er radikal verfochten wird (D.T. Campbell 1977). Hier kann eine Auseinandersetzung mit dieser relativistischen Position nicht geführt werden. In ihr wäre sicher einzuräumen, daß die vom Subjekt auszubildenden Grundqualifikationen menschlicher Handlungsfähigkeit sich in sehr verschiedenen Verhaltensmustern realisieren lassen. Ich möchte jedoch festhalten, daß es im Sozialisationsprozeß um die Erarbeitung derartiger grundlegender Strukturen geht, die dem entstehenden Subjekt erlauben, immer weniger verzerrt seine Umwelt in ihren Eigenarten und Anforderungen zu erkennen, sich mit anderen in Beziehung zu setzen und mit dem eigenen Handeln einen Sinn zu verbinden, den andere nachzuvollziehen vermögen. Wir sprechen daher von dem sich in eigener Aktivität mit den Angeboten und Herausforderungen der psychischen und personalen Umwelt sowie mit seiner inneren Natur auseinandersetzen, beziehungs-fähigen und an der Herstellung von Sinn teilnehmenden Subjekt als dem Ziel des Sozialisationsprozesses.

Auch von dieser allgemeinen Zielvorgabe des Sozialisationsprozesses her lassen sich bereits belastende Zeiterscheinungen erkennen, wenn heutige Sozialisationsbedingungen mit früheren in vor-modernen, traditionellen Gesellschaften verglichen werden. Wolfgang Edelstein hat dem Aufwachsen der Kinder in der jüngst erst verschwindenden agrarischen Subsistenzwirtschaft Islands die moderne Kindheit und Jugend in den schnell entstandenen industriellen Zentren gegenübergestellt: "Am Monatsende kommt Geld auf ein Bankkonto, als geisterhaftes Gegenstück zu den im Herbst geschlachteten Lämmern, die einst das Weiterleben sicherten" (1984, S. 418f.). Edelsteins Analyse zeigt, daß die ländliche Sozialwelt, die von früh an die aktive Beteiligung des Kindes erforderte, die das gegenseitige Aufeinander-Angewiesensein der Menschen tagtäglich bewies und in der Sinn im unmittelbaren Mitvollzug der lebenssichernden Tätigkeiten deutlich wurde, weithin

einer anderen gewichen ist, in der Kinder in eigens geschaffenen Einrichtungen betreut und versorgt werden, die Generationen sich entfremden und Sinn sich nicht länger implizit vermittelt, sondern explizit, an stellvertretenden Beispielen, über sprachliche oder bildliche Medien mitgeteilt werden muß. Die Schule habe die Aufgabe, den in erfahrungsarmen, intransparenten Verhältnissen lebenden Heranwachsenden orientierenden Sinn anzubieten, in dem und dem gegenüber sie sich ihre eigenen, gemeinsames Handeln ermöglichenden Sinnkonstruktionen erarbeiten können, noch keineswegs gelöst, vielleicht noch nicht einmal begriffen.

Die hier festgestellten Gefährdungen des Sozialisationsprozesses - in Schranken verwiesene Aktivität; keine verlässliche Verbindung zu bedeutungsvollen anderen; Tätigkeiten ohne klaren Bezug auf unmittelbar deutlichen Sinn - charakterisieren sicherlich auch die sozialisatorische Umwelt in unserer Gesellschaft. Bereits Folgen von Generationen haben unter diesen Bedingungen psychische Strukturen ausbilden müssen, die sie mehr oder weniger instandsetzten, produktive, sinnvolle Lösungen für ihre persönlichen und gemeinsamen Lebensprobleme zu finden. Zwar mag man entsetzliche Fehlentwicklungen und Katastrophen mit dieser Problematik in Zusammenhang bringen. Jedoch ist wohl nicht abzustreiten, daß Heranwachsende auch unter den Lebensbedingungen der industriellen und post-industriellen Gesellschaft soziale Handlungskompetenz erwerben können. Auch in sozialen Lagen, in denen wenig selbstbestimmte Tätigkeiten vorherrschen, die zudem nur Teil eines kaum noch zu überschauenden Ganzen sind, und in denen es Menschen schwerfällt, soziale Beziehungsgeflechte aufzubauen, kann grundsätzlich noch gelernt werden, Sinn zu bilden und Handlungspläne zu entwerfen und abzustimmen. Sicher gibt es eine diesen Gesellschaftsformationen eigentümliche Problematik, die Qualifikationen des identischen Handlungssubjekts zu erreichen. Aber so viel diese neuen Lebensverhältnisse auch an festgefügtten, überschaubaren Handlungs- und Lebensabläufen zerstört haben; sie haben für Verlorenes auch immer Ersatz angeboten: Erkenntnis- und Produktionsprozesse werden zerlegt und als Element für vielfältige, nicht vorhersehbare Verwendungen perfektioniert - aber die meisten Projekte verlangen doch Kooperation und geteilte Verantwortung; Mobilität in Ausbildung, Beruf, Karriere und Freizeit zerreißt soziale Bindungen - Kommunikationstechnologien und Verkehrsmittel führen wieder zusammen; umfassendere Sinngelungen und Traditionen werden relativiert - jedoch werden zugleich vielerlei Wege der Lebensgestaltung eröffnet. Folglich muß detaillierter untersucht werden, in welcher Weise die gesellschaftlichen Verhältnisse Sozialisationsprozesse beeinträchtigen.

II. Als Ausgangspunkt für dieses Unterfangen sollen die grundlegenden Bedingungen für das Gelingen von Sozialisation dargestellt werden, die den sozialisatorisch wirksamen Erfahrungsraum auszeichnen müssen, damit die Entwicklung zu einem kompetenten Handlungssubjekt aussichtsreich erscheint. Ich ordne diese Sozialisationsraum schaffenden Dimensionen in der Reihenfolge an, in der sie für Kinder und Jugendliche zum Hauptthema der Auseinandersetzung mit der Umwelt werden. Ich lehne mich dabei an E.H. Eriksons Modell aufeinanderfolgender Entwicklungsstufen an (Erikson 1965). Von ihm übernehme ich auch, daß keines dieser Entwicklungsthemen für die Heranwachsenden irgendwann gänzlich irrelevant ist; es steht jedoch zeitweilig im Schatten anderer Herausforderungen zur Kompetenz- und Identitätsbildung. Die Identifizierung der Entwicklungsaufgabe, die Heranwachsende auf einer Stufe ihrer Entwicklung besonders bedrängt, macht darauf aufmerksam, an welcher Stelle und auf welche Weise ihr Entwicklungsfortschritt am leichtesten stöbar ist.

II.1 Möglichkeiten der Sinnübernahme: Dem Säugling müssen in den ersten, auf ein gemeinsames Ziel ausgerichteten Handlungen - wie Füttern, Wickeln, Schmusen oder Spielen - Sinnangebote gemacht werden, die ihm zu einer ersten Kontrolle seiner noch unbeherrschten Motorik verhelfen. Aus den Reaktionen der anderen merkt der Säugling nach und nach, was er selber zum gemeinsamen Tun hinzufügt. So übernimmt das Kleinkind eine "Rolle", wie George H. Mead (1973) es ausgedrückt hat, es beginnt, sich sinnvoll an einer zielorientierten Handlung, z.B. am Füttern, zu beteiligen: Es macht den Mund auf, wenn der Löffel naht. Hier scheint es um einen Handlungssinn zu gehen, den Mutter und Kind allein miteinander aushandeln. K. Kreppner (1978) hat jedoch verdeutlicht, daß in diese Abstimmung des Handelns, die so ganz in der Verfügung von Mutter und Kind zu stehen scheint, schon in dieser frühen Lebensphase des Kindes über diesen Vorgang hinausreichende Sinnorientierungen einfließen. So ist auch der Handlungssinn in kleinsten Interaktionssequenzen, vermittelt durch persönliche Überzeugungen, Interpretationsmuster, Sprache und "Selbstverständlichkeiten", in die Traditionen von Sinn und Verstehen eingelagert, die in der soziokulturellen Umwelt deutende Kraft besitzen.

Es ist bekannt, wie sehr die kleinen Kinder auf geringfügige Änderungen und Unstimmigkeiten reagieren. Dies weist darauf hin, daß dieser gewaltige Schritt von der Reflex-Getriebenheit zur ersten sinnorientierten Handlungssteuerung sehr viel an Beständigkeit und Wiederholung in der frühen sozialen und psychischen Umwelt des Kleinkindes verlangt.

II.2 Raum für Initiative und Wirksamkeit: Das Kleinkind wird seine beherrschteren, auf ein Ziel hin lenkbaren Bewegungen nutzen, um seine Umwelt, ihre Eigen-

art und ihre Reaktionen zu erkunden. Niemand könnte so viel an ein Kind herantragen, wie es sich selber erschließt, vorausgesetzt es handelt sich um eine soziale und physische Umwelt, die - trotz heißer Heizung und herabfallendem Kakao-Becher - überwiegend interessant, ermutigend und lustvoll erlebt werden kann. Von besonderer Bedeutung ist, daß das Kind entdeckt, selber eine Wirkung auslösen zu können, und daß es sich dabei als jemand erfährt, der den angenehmen oder seltsamen reizvollen Effekt, wenn er mag, ein weiteres Mal hervorbringen kann. Und was man hervorzubringen beherrscht, kann man auch unterlassen.

II.3 Beziehungen gegenseitiger Achtung: Durch alle diese Erkundungen und Erprobungen findet das Kind auch Dinge, Vorlieben, Gefühle, die es gar nicht oder nicht mit jedem teilen mag; es entdeckt seinen besonderen Sinn. Entscheidend ist, ob dem Kind in den Beziehungen mit wichtigen Anderen Besonderheit und eigene Wahrnehmungen und Empfindungen zugestanden werden oder ob verlangt wird, sich dem anerkannten, korrekten Sinn voll unterzuordnen, bis hin zur Verdrehung, Leugnung, bis hin zum Mißtrauen gegenüber den eigenen Erkenntnissen und Gefühlen. Falls sich das Kind nur um den Preis einer strikten Abgrenzung von den anderen in seinem Eigenen behaupten kann, bringt dies die Gefahr, auch das Richtige und Wichtige von ihnen nicht mehr anzunehmen und sich eine eigene Welt im Niemandsland zu entwerfen. Ebenso verhängnisvoll wie die Mißachtung des eigenen Erlebens des Kindes wirkt sich Gleichgültigkeit aus, die Zweifel daran weckt, ob es denn etwas Reales ist, worüber man sich freut oder woran man leidet.

Diese Sozialisationsbedingung ist deswegen so wichtig, weil die Lösungen, die Kinder Stufe für Stufe auf ihrem Entwicklungsweg konstruieren, noch keine vollkommenen Lösungen sind. Sie sind noch nicht voll "äquilibriert", wie J. Piaget es nennt, sind aber doch notwendige Schritte im Erkennen und Handeln. Gerade wegen ihrer Unzulänglichkeit führen sie an das nächste zu lösende Problem heran. Entdecken werden die Kinder es selber, wenn sie alle Möglichkeiten der hinzuerworbenen Kompetenz ausloten können, bis die Grenze deutlich wird. Diesen Erfahrungsraum können Erwachsene kaum vorstrukturieren, sondern müssen ihn den Kindern lassen, indem sie ihre Bemühungen um Lösungen respektieren und ihnen auch die erforderliche Zeit zugestehen. Übereilte Forderungen, verfrühte Aufgaben ebenso wie verspätete widersprechen dem Entwicklungserfordernis der Achtung.

II.4 Aushandlungsmöglichkeiten mit anderen: Die Entdeckung eigenen Sinns macht notwendig, sich mit anderen abzustimmen. Je nach Partner, mit dem Kinder Sinn aushandeln wollen, bieten sich sehr verschiedene Vorgehensweisen an. In Aushandlungen mit den Eltern, Lehrern und anderen Erwachsenen kann man lernen, sich mit Personen, die mehr Erfahrung und Einfluß haben, zu einigen. Das Verhältnis

zu den Erwachsenen, die oft in Rollen auftreten, beeinflußt das sich ausbildende Verhalten gegenüber Institutionen. Aber Kinder brauchen und suchen auch die Gleichaltrigen, um mit ihnen zu erfahren, wie Gleichberechtigte ihr Handeln aufeinander abstimmen können. In diesen Prozessen entsteht Autonomie und Verpflichtung auf Gemeinsames zugleich, denn nur, wer über sich selbst verfügt, kann sich auch binden.

II.5 Anstöße zur Reflexion: Die Wahrnehmung der Verschiedenheit von Sichtweisen, die Wiederholung von Handlungen mit verschiedenem Ergebnis, Antworten auf Rückfragen in unklaren Situationen enthalten Herausforderungen zur Rückbesinnung auf Sachverhalte, Regeln und sich selbst. In der Bemühung, die eigene Position in immer breiter geteilte Begründungszusammenhänge einzuordnen, sowie im Versuch, an Erfahrungen zu appellieren, die auch den Anderen zugänglich sein sollten, können persönliche Handlungsziele mit dem verbunden werden, was auch anderen Sinn macht. Dies geschieht in Auseinandersetzung mit Traditionen und Zeiterscheinungen und äußert sich in Bekenntnis und Widerspruch. Die Anforderungen der Heranwachsenden an die Lauterkeit von Bekenntnis und Widerspruch sind allerdings hoch. Auf dem Hintergrund von Problemen, denen gegenüber sich die Jugendlichen noch nicht mit den billigen Lösungen abgefunden haben, kann die Suche nach sinnvollen Begründungen der Handlungs- und Lebensziele leicht enttäuscht werden, wenn sie mit Gleichgültigkeit oder gar Ironie, aber auch mit angeblicher Erfahrungheit oder Überlegenheit beantwortet wird. Die Anstrengungen um den eigenen Entwurf einer Verankerung des persönlichen Urteils und Handelns in gemeinsamen Vorstellungen sinnvollen Lebens laufen dann ins Leere, die Identitätsbildung mißlingt (Nunner-Winkler 1987).

III. Diese Dimensionen sozialisatorischer Erfahrung werden nach und nach in einer sachlich begründbaren Folge für den Heranwachsenden relevant, damit er sich zum handlungs- und beziehungsfähigen, seine Identität behauptenden Subjekt entwickeln kann. Wenn die Dimension, die die jeweilige Phase der Entwicklung besonders prägt, nicht die in ihr steckende Herausforderung freisetzen kann, dann sind nachteilige Folgen für den Entwicklungsgang zu erwarten. Wenn zum Beispiel ein Kind nicht von früh an in gemeinsamen Sinn mit einer dem Kind zugewandten Person hineingezogen wird, ist zu erwarten, daß es auf seine Umwelt unverstündig und unverstündlich reagieren wird. Störungen bis hin zu psychotischen Syndromen sind zu befürchten. Jedoch kann gemeinsamer Sinn auch später verloren gehen, allerdings kaum noch in jener hoffnungslosen Weise, weil eine Basis gefunden wurde, auf der er grundsätzlich zurückgewonnen werden könnte. Immerhin ist zu vermuten, daß demjenigen leichter der Sinn seines Tuns verloren geht, der schon mit Irritationen zu kämpfen hatte, als er in die ersten Sinnangebote

hineinzuschlüpfen versuchte.

So will ich nun unter Rückgriff auf die zu Beginn zusammengetragenen bedenklichen Zeiterscheinungen die eben dargestellten Grundbedingungen gelingender Sozialisation durchgehen und Dimension für Dimension fragen, inwieweit gegenwärtige gesellschaftliche Verhältnisse und Lebensformen die Vermittlung und die Aushandlung von Sinn beeinträchtigen. Ich beginne wieder mit den frühkindlichen Angeboten zur Sinnübernahme.

Unter dieser Rücksicht scheint die Situation des Säuglings und Kleinkindes eher besser als je zuvor, denn wir können kaum noch verstehen, daß man die ersten Lebensmonate einmal als das "dumme Vierteljahr" bezeichnete. Eine liebevolle Mutter-Kind-Beziehung, die vertraute Teilnahme des Vaters bei der Pflege und im Spiel schon mit dem Säugling gelten als wichtig. Der Forschungsstand spricht auch nicht dagegen, daß sich um Krabbelkinder einige Stunden am Tag zu Hause oder in einer Einrichtung andere Personen kümmern, denn die Kinder sind schon bald fähig, auch zu weiteren Personen eine ihnen Sicherheit gebende Beziehung aufzubauen - allerdings unter Bedingungen intensiver Erfahrungen miteinander, die im weithin üblichen Kindertagesstättenbetrieb oft nicht garantiert sind. Aber es kommt dabei nicht nur auf Arbeitsbedingungen an, sondern vor allem auf eine Kinder integrierende Lebenshaltung. Hier stimmen mich Begriffe bedenklich, die oft in unseren Diskussionen über diese Probleme auftauchen: Von "Versorgung" und "Betreuung" der Kleinkinder ist die Rede, also von Sorge und Treue, die der Versorger und Betreuer dem Kind angedeihen läßt oder gar verabreicht. Ich höre jedenfalls heraus, daß einer dem anderen gibt, was ihm, dem Kind, geschuldet wird. In diesen "Ver-" und "Be-" Handlungen scheint mir wenig "Wir" zum Ausdruck zu kommen. Das "Wir" aber hob George H. Mead (1973) als entscheidend hervor, als er die fundamentale Sinnübernahme an die Integration des Kindes in die gemeinsame Bemühung um das, was er "social object" nannte, knüpfte. Gibt es noch genug gemeinsame "social objects" für Eltern, andere dem Kind äußerlich nahe Personen und Kinder, die die Kinder in Entwicklung tragende Sinn-systeme hineinziehen? Oder sorgen die Erwachsenen immer nur für ihre Kinder, aber darin nicht zugleich für sich mit? Daß es da ein Problem gibt, wird noch deutlicher, wenn der Satz so umformuliert wird, wie er in Meads Sinne auch gelten muß: Wo wird deutlich, daß die Kinder mitgemeint und einbezogen sind, wenn die Erwachsenen für sich sorgen? Da gibt es die auf sozio- und psychohistorischem Hintergrund verständliche und dennoch unselige Diskussion um Selbstverwirklichung, in die sich immer wieder der Gedanke einschleicht, ich müßte das mir Wichtige gegen die anderen sichern, anstatt meinen Lebenssinn mit den mir wichtigen, anvertrauten Anderen zu finden. Diese gedankliche und reale, so begreifliche

und zugleich oft tragische Unruhe und Suche nach den eigenen Wegen und den Grenzen der Geschlechter und Generationen scheinen mir den Prozeß der Sinnübernahme vom Kleinkindalter an sehr zu belasten und als Dauerproblem die Entwicklung zu begleiten.

Ich wende mich dem notwendigen Raum für die selbständige Entdeckung der objekthaften und sinnbestimmten Umwelt zu. Auch in diesem Punkt scheinen die Verhältnisse eher gebessert als früher. Kritik richtet sich darauf, daß der Kinderalltag verplant und programmiert werde und die Eltern je nach ihrer Sozialschicht ihren Kindern die wertvolleren Angebote an Spielnachmittagen, Museumskursen, Freiturnen und anderem zu sichern verstünden. Hier deutet sich an, daß die Eltern weithin von der Vorstellung beherrscht werden, Spiel, Lektüre, Beschäftigungen sollten anregend, konstruktiv, ethisch-wertvoll sein, und gemeinsam mit Erziehern und Lehrern ächten und verfolgen sie scheinbare Untätigkeit, Schmutzdeleien, angeblich sinnlose Streitereien, Kriegs- und Katastrophen-Spiele, Doktorspiele - aber da halte ich inne: Gibt es nicht doch zunehmende Erkenntnis, daß man den Kindern den Raum für eigenes Experimentieren zugestehen müsse? Aber gerade die Auseinandersetzungen um die vor kurzem noch mißbilligten kleinkindlichen sexuellen Erkundungen belegen, daß den Kindern dieser Bereich nicht einfachhin überlassen wird, sondern großer, Bücherregale füllender pädagogisch ausdeutender, rechtfertigender Aufwand getrieben wird, der uns erklärt, auch dies sei wertvoll. So kann man dann erleben, daß Eltern in Gesprächen fast mit Stolz und einander in aufklärender Haltung überbietend berichten, auch ihr Töchterlein hätte mit den anderen schon nackt die Kinderkriege gespielt. Sie sind tolerant, diese Eltern, wissen Bescheid, was im Kinderzimmer läuft, und meinen den kindlichen Entwicklungsgang unter Kontrolle zu haben. In gut gemeinter Absicht wird der Erfahrungsraum der Kinder auf diese Weise doch eng gemacht: Er wird mehr gegeben als früher, aber zugleich vorstrukturiert und ausgerichtet. Ich sehe hier Belastungen für die Entwicklung.

Mein Beispiel der kindlichen Doktorspiele hilft auch, in die dritte Dimension, die sozialisatorische Prozesse auszeichnen sollte, hineinzufinden: gegenseitige Achtung. Die Ausbreitung des "Sexuallebens" der eigenen Kinder vor den Ohren ihnen fremder Erwachsener, oft nicht ohne belustigendes Amusement, ist peinlich und respektlos. Aber darin setzt sich nur fort, daß Mütter und Väter sich schon immer in Anwesenheit ihrer Kinder mit wenig Taktgefühl über deren Missetaten ausgetauscht haben. Oft genug erleben Kinder, daß Dinge und Spiele, die ihnen viel bedeuten, ausgelacht und manchmal einfach weggeworfen werden. Das hat sicher schon immer erschwert, für die eigenen Wünsche, Zuneigungen und Ängste sowie für die der anderen sensibel zu werden und darüber zu sprechen.

Allmählich beginnen wir wieder mehr zu begreifen, daß Kinder ihre eigenen Sinnkonstruktionen brauchen, die viel Unlogisches, Unwahrscheinliches und Märchenhaftes enthalten. Aber die sachliche Aufklärung über Weihnachtsmänner, Klapperstörche, Gespenster, Prinzessinnen und verwunschene Frösche war nicht nur am Kind vorbeigedacht, sondern auch nur oberflächlich wahr, denn sie übergang, daß auch Erwachsene sich ängstigen, unrealistische Wünsche zum Himmel schicken (und manchmal wunderbarerweise sogar erfüllt bekommen) und daß sie zumeist nicht besser als die Märchen erklären können, was ihr Leben bestimmt.

Hoffnungsvoll im Hinblick auf eine gesteigerte Aufmerksamkeit für Kinder und ihre Gefühle und Strebungen könnte stimmen, daß mehr und mehr Kinder als Wunschkinder gelten. Ein Fragezeichen ist auch hier anzubringen. Da Kinder früher viel selbstverständlicher waren, bedeutet diese Aussage doch wohl vor allem, daß Eltern Zeit und Umstände der Geburt festzulegen versuchen: Das Kind soll kommen, wenn es paßt. Der schillernde Ausdruck deutet an, daß die Erwartungen an das Kind spezifischer werden und daß man auch hofft, es werde die Eltern durch die Freude, die es verschaffe, für manchen Verzicht entschädigen. Vielleicht erstreben Eltern heute weniger als früher sozialen Aufstieg für ihr Kind, wollen aber alles tun, damit das Kind es eines Tages gut hat. Das sind nachvollziehbare Überlegungen. Sie grenzen jedoch die Offenheit ein, in der ein Kind auch mit seinen unerwarteten Eigenheiten und eigenständigen Entwicklungsschritten angenommen wird. Viele bedenkliche Erscheinungen auf dem Entwicklungsweg - Schulabbruch, Trebe, Ausflippen - sind das Endstadium lange schwärender Konflikte, in denen Eltern ihre Kinder offen oder manipulatorisch in irgendein von ihnen für gut gehaltenes Lebensmuster einfäden wollten und Lebenssinn nicht aushandelten. Es ist aber auch nicht selten, daß Eltern ihre Kinder fremd und gleichgültig werden, weil sie so anders sind oder sich so anders entwickeln als vorgestellt. Wie oft fiel Eltern, die wir über ihre Kinder befragten, schlichtweg nichts ein außer nichtigen Alltagsquerelen, die ein belastetes Nebeneinander anzeigen.

Ein weiteres Problem besteht darin, daß manche Eltern, aber oft auch Erzieher und Lehrer, Kindern zu wenig Zeit lassen, die Aufgaben zu finden und zu lösen, an denen sie sich entwickeln. Schon im Kindergarten sollen sie friedlich Probleme regeln, Geschlechtsrollenstereotype überwinden, keine falsche Scham ausbilden und vieles mehr. Diese Projektionen erwachsener Sorgen und Umkehrungen eigener Unfähigkeiten machen den Kindern schwer, an den Entwicklungsthemen zu arbeiten, die ihrem Kompetenzstand entsprechen. Auch diese Voreiligkeit ist eine Mißachtung des Kindes; das antrainierte Ergebnis hat offenbar wenig Bestand.

Zu den Aushandlungsmöglichkeiten im Entwicklungsprozeß: Es klang schon an, daß die unkontrollierte Kinderwelt dahingeschwunden ist; die Straße als Soziali-

sationsort ist unter die Räder gekommen, sogenannte Abenteuer Spielplätze werden pädagogisch betreut. Durch Schul- und Hortbesuch haben viele Kinder ihren beaufsichtigten Acht- bis Neun-Stunden-Tag - und dann beginnt das Fernseh- abendprogramm. Dennoch sind Kinder erfindungsreich: Parkhäuser, verlassene Schuppen und Werkstätten können auch Spielplätze sein. Es sind öde Areale, um die sich niemand kümmert und wo man machen darf, was man will, bis man sich doch in Vorschriften und Gesetzen verheddert hat. Insofern sind dies ebensowenig geeignete Orte, die Balance zwischen Rücksicht und durchzusetzenden Absichten zu lernen, wie in der vermarkteten Kinder- und Jugendwelt, in der suggeriert wird, daß nur das Modische zählt. Auch im Verhältnis zur Schule bewirkt der eigene Wunsch, ein Argument wenig, sondern Zeugnisdurchschnitte vor und hinter dem Komma, Schülerbogen, Vorschriften zur Kurswahl bestimmen den Bildungsgang, obwohl kaum etwas Individuelleres als das Lernen vorstellbar ist. So kann kaum eine Grundlage für Fähigkeit und Urteil entstehen, wann sich Einsatz lohnt und wo Nachgiebigkeit klug ist. Das moralische Niveau dieser Institutionen, so sagt Kohlberg (1983), treibe wenig dazu an, die eigenen Handlungsprinzipien in immer umfassenderen Perspektiven auf menschliches Zusammenleben zu gründen.

Anstöße zur Reflexion war die letztgenannte Dimension sozialisatorisch stimulierenden Erfahrung. Eltern, Lehrer und Ausbilder aller Art verlangen heute mehr als früher von Kindern und Jugendlichen, sich zu überlegen, welchen Sinn sie mit ihrem Handeln und Urteilen verbinden. Der schnelle Wandel aller Lebens- und Arbeitsverhältnisse erfordert einerseits die selbständige, sachkompetente Orientierung, wertet sie aber andererseits auch ab, denn was heute gilt, ist oft überraschend schnell nicht mehr richtig, und andere machen es jetzt schon anders. Diese Prozesse wirken sich nicht nur auf die beruflichen Qualifikationen aus, sondern auch auf den Lebensentwurf, der nach Erikson dem seine Identität bestimmenden Jugendlichen die vertrauensvolle Erwartung gibt, unter den Angeboten seiner Gesellschaft ein sinnvolles Lebensmuster für sich zu wählen und verwirklichen zu können. Derartige Angebote gibt es reichlich. Zwar mögen die beruflichen Aussichten für einen Teil des Berufsspektrums noch einige Zeit düster sein, aber ansonsten werden Alternativen in der Lebensgestaltung kaum noch eingeschränkt. Aber es scheint fraglich, daß sie genug orientierenden Sinn zu stiften vermögen, weil sie zunehmend beliebig werden.

Dazu tragen meines Erachtens vor allem die modernen Kommunikationssysteme bei. Sie schildern nebeneinander das Leben und die Probleme von peruanischen Hochlandindianern, Homosexuellen, Karmeliterinnen, südafrikanischen Grubenarbeitern, Irischen Freischärlern, und alles ist sehr interessant, hat seine Licht- und Schattenseiten und gar nichts Aufregendes. Kann das das Material sein, das lebensorientierende Sinnsuche stimuliert? Es enthält nicht genug Widerborstiges,

nicht genug Dilemmatisches, um kognitive, moralische und lebensorientierende Reflexion anzuregen. Diese Funktion hatten einst die Traditionen, in die das Kind hineingeboren und in denen es erzogen wurde, zu denen der Jugendliche hinfand oder von denen er sich abstieß, die katholische, die protestantische, die der Arbeiterklasse, die der Nationalen, der Antisemiten, um Wertvolles und Schändliches aufzuzählen. Auch die anstoßenden und anstößigen Traditionen sind blaß geworden. Der Jugendliche lernt sie als Gegenstand kognitiver Analysen kennen und kaum noch als provozierende Lebenswirklichkeit. Nur im Widerstreit als bedeutsam erfahrbarer Lebensperspektiven können sich Konzepte und Einsichten sowie Arten des Begründens im Jugendlichen bilden, die eine subjekthafte, auf Sinn ausgerichtete Beteiligung am sozialen Leben ermöglichen.

Ich betone zum Schluß noch einmal, daß diese Darstellung aktueller Gefährdungen des Sozialisationsprozesses ein Versuch ist. Im Grunde wissen wir immer noch sehr wenig darüber, wie zum Beispiel das Fernsehen die Kompetenzentwicklung beeinflusst. Bietet es schlechte Vorbilder, lähmt es die Aktivität, beeinträchtigt es die familiäre Kommunikation, oder erzeugt es Gleichgültigkeit gegenüber Nöten und Lebensformen? Wir können uns an Antworten auf alte Fragen nur herantasten, während neue uns ganz ratlos lassen: Untergraben nicht drohende globale Krisen alle Motivation, sich den für Entwicklung unabdingbaren Sinn zu erarbeiten? Und nicht zu bestreiten ist, daß manche Heranwachsende auch sehr ungünstigen Verhältnissen noch eine konstruktive Lösung abringen. Was macht Kinder "invulnerabel" (Garnezy 1976)?

So unbefriedigend auch der Stand der Forschung ist, so bedenklich auch sozialisatorische Umwelten erscheinen, so wollte ich doch einen Weg, sich dem Thema zu stellen, zeigen, der nicht angstvolle Ohnmacht erzeugt, sondern das Verhältnis von sinnkonstruierender Kraft im sich entwickelnden Kind einerseits und ihm in seiner Umwelt zugänglichen Erfahrungsdimensionen andererseits untersucht. Die Problemzonen habe ich auch in der Hoffnung beschrieben, daß Möglichkeiten der politischen, pädagogischen oder therapeutischen Auseinandersetzung immer erst offenstehen, wenn bestimmte Mißverhältnisse benannt werden.

Ein Versuch ist dieser Problemaufriß auch noch in fundamentalerer Weise: Man muß die normative Zielvorstellung für Sozialisation als eines auf Sinn und Identität ausgerichteten Prozesses nicht teilen. Wird hier nicht in sehr antiquierter Weise dem sich bildenden Subjekt Anstrengung zugemutet, etwas zu leisten, das sich gegen die Tendenz zur Flüchtigkeit und Gleichgültigkeit wendet? Ist es überhaupt noch zeitgemäß, sich einen Sinn aus Tradition und aktueller Erfahrung herauszulesen, der das Urteilen und Handeln mit anderen konsistent und dauerhaft orientiert?

Mit George H. Mead teile ich die Auffassung, daß die Teilhabe an gemeinsamen Bedeutungen der Menschen überhaupt erst ermöglicht, ihr Handeln zu kontrollieren und aufeinander abzustimmen. Orientierung an Sinn ist aus dieser Sicht lebens- und gesellschaftserhaltend. Ich kann mir nicht vorstellen, wie anders als mit Hilfe von sinngenerierenden Kompetenzen ein Potential zur Lösung der vielen Probleme des menschlichen Zusammenlebens zur Verfügung gestellt werden kann.

Literatur:

- Ariès, Philipp: Geschichte der Kindheit. München: Hanser Verlag 1975
- Campbell, Donald T.: Descriptive epistemology: Psychological, sociological, and evolutionary. William James Lectures at the Harvard University 1977 (hektogr. Ms.)
- Dollase, Rainer: Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von Zeitwandelstudien. In: Bildung und Erziehung 39 (1986), 133-147
- Edelstein, Wolfgang: Entwicklung, kulturelle Zwänge und die Problematik des Fortschritts. In: T. Schöfthaler und D. Goldschmidt (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984, 403-439
- Erikson, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett 1965
- Garnezy, Norman: Vulnerable and invulnerable children: Theory, research, and intervention. Master lecture on developmental psychology. Washington, D.C.: American Psychological Association 1976 (No. 1337)
- Hentig, Hartmut von: Vorwort. In: Ph. Ariès, a.a.O., 7-44
- Kohlberg, Lawrence: The moral atmosphere of the school. In: H. Giroux und D. Purpel (Hrsg.): The hidden curriculum and moral education. Berkley: Mc Cutchan 1983, 61-81
- Kreppler, Kurt: Überlegungen zur Entwicklung eines theoretischen Rahmens zur Analyse frühkindlicher Sozialisationsprozesse. In: Neue Sammlung 18 (1978), 30-54
- Lenzen, Dieter: Mythologie der Kindheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1985
- Mause, Lloyd de (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen? Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977
- Mead, George H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1973
- Nunner-Winkler, Gertrud: Identitätskrise als Dauerkrise. In: H.-P. Frey und K. Haußer (Hrsg.): Identität. Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Enke 1987 (im Druck)
- Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.: Fischer 1983
- Schöfthaler, Traugott/Goldschmidt, Dietrich (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1984

Prof. Dr. Lothar Krappmann
 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
 Lentzeallee 94
 1000 Berlin 33 - Dahlem