

## Veränderung des Kindseins in unserer Gesellschaft<sup>1</sup>

Es kann weder besonders informativ noch aufklärend sein, vor einem Kreis von Menschen, die wachen Auges in dieser Welt leben, die zahlreichen Veränderungsprozesse in der Gesellschaft, die „Kindsein“ beeinflussen, noch einmal beschreibend aneinanderzureihen. Sehr schnell landet man dabei in der bekannten kulturkritischen Klageleitanei, die veränderte Familienstrukturen, sich auflösende Rollen, individualisierte Lebensstile, gewandelte Wertssysteme, unkoordinierbare Zeitpläne oder – auf einer konkreteren Ebene – soziale Not, Gewalt, Mißhandlung und Mißbrauch oder auch Massenmedien, die Initiative ersticken und Geschmack verderben, wuchernden Verkehr, der Kinder tötet, globale Umweltzerstörung und vieles mehr umfaßt. Jedes dieser Probleme ist folgenreich, auch wenn es stets mehrere Seiten hat; jedes verlangte eine eigene Abhandlung, die ich – jedenfalls in additiver Weise – nicht liefern will.

Ich will sogar versuchen, etwas Abstand zu diesen Problemen zu gewinnen, denn die so kumulierte Übergewalt der fragwürdigen Erscheinungen dieser Zeit kann in eine Haltung der Resignation und Ohnmacht führen: Kindheit und Jugend, wie wir sie zu kennen meinen, würden vernichtet, behaupten etliche Kindheits- und Jugendsoziologen. Die Sozialisation und Entwicklung von urteils- und handlungsfähigen Subjekten werde obsolet, verkünden ebenfalls manche Interpreten der gegenwärtigen Verhältnisse. Da es aber offensichtlich immer noch Kinder und Jugendliche gibt, die sich aktiv mit ihren Familien-, Schul- und Umweltverhältnissen auseinandersetzen und in diesen Prozessen Kompetenz und Identität erwerben, beginnt daraufhin eine Diskussion des „zwar ..., aber...“, die die Chancen des Aufwachsens zu mündiger, verantwortlicher Mitbürgerschaft einem hochkomplexen Geflecht von Faktoren zuschreibt, in dem die Konstellationen einmal günstig, ein anderes Mal widrig sind. Da kann einem schon zu prüfen einfallen wie Schmidt-Denter (1991), ob nicht Chaostheorien für die Erklärung der Ergebnisse von Sozialisation zuständig seien; denn sie beschäftigen sich mit den sich aufschaukelnden Konsequenzen, die bereits geringfügige Veränderungen in komplexen Systemen auszulösen vermögen.

Ich will nicht zu abwertend über einen solchen Ansatz reden, denn auch ich habe nicht die Lösung dieser Probleme, sondern nur einen Vorschlag, wie man mit den Fragen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter belastenden Verhältnissen umgehen kann. Dieser Vorschlag lautet, die Erscheinungen der Zeit, denen wir Einfluß auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unterstellen, nicht als solche zu behandeln, sondern mit Blick auf die verschiedenen Entwicklungsaufgaben, mit denen sich Kinder im

<sup>1</sup> Vortrag bei der Konferenz des AKK und des AfR in Leutershofen bei Augsburg am 17. September 1994.

Verlauf ihrer Kompetenzentwicklung auseinanderzusetzen haben. Dies trägt der allgemeinen Auffassung Rechnung, daß Sozialisationsprozesse als ein Zusammenwirken aktiver Entwicklungsbestrebungen der Heranwachsenden mit Problemen, die die Umwelt stellt, aufzufassen sind. In diesen Prozessen sollten bereits entwickelte Fähigkeiten der Heranwachsenden auf der einen Seite und Herausforderungen durch die materielle und soziale Umwelt auf der anderen in einem Verhältnis stehen, das den Kindern und Jugendlichen erlaubt, produktive Lösungen zu finden.

Weithin besteht heute die Sorge, daß familiäre und weitere soziale Umwelten den Kindern die Herausforderungen nicht mehr bieten, die sie benötigten, um zu problemlösungsbereiten, handlungsfähigen und aneinander fürsorglich teilnehmenden Erwachsenen zu werden. Die Vorstellung von zu lösenden Entwicklungsaufgaben verlangt allerdings, diese Frage präziser zu formulieren. Da davon ausgegangen wird, daß ein heranwachsendes Kind in einer bestimmten Phase des Aufwachsens jeweils einer im Vordergrund stehenden Aufgabe gegenübersteht, wäre zu untersuchen, welcher Mangel in *dieser* Phase Entwicklung in spezifischer Weise verletzen kann. Zu anderen Zeiten können bestimmte Defizite oder Einschränkungen weniger oder gar nicht relevant sein, weil sie das zentrale Entwicklungsthema nicht berühren. Ich werde daher jeweils spezifisch fragen, wie veränderte Lebensumstände die produktive Lösung *bestimmter* Entwicklungsaufgaben belasten.

Die Abfolge von Aufgaben, die dieses Entwicklungsmodell enthält, werde ich gleich skizzieren. Zu Recht mag man fragen, ob durch den Wandel der familialen und sozialen Verhältnisse möglicherweise mehr als die Passung von kindlichem Entwicklungsstreben und wohldosierten Aufgaben aus dem Gleichgewicht gekommen ist. Ist nicht vielleicht das Sozialisationsmodell als ganzes überholt? Funktioniert die menschliche Welt angesichts der veränderten Verhältnisse überhaupt noch auf der Basis der genannten Zielvorstellung problemlösungsbereiter, handlungsfähiger und am Schicksal anderer fürsorglich teilnehmender Subjekte? Ist das nicht ein Modell humaner Entwicklung aus den 60er Jahren, ein Teil des damaligen „Projekts der Moderne“ (Habermas, 1968)? Es wird daher heute am massivsten von postmodernen Theoretikern attackiert, für die diese Moderne untergegangen ist (Lyotard, 1986 a und b). Auf diese Frage will ich im Schlußteil explizit eingehen.

## Entwicklungsaufgaben

*Welches sind nun die kritischen Punkte in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, an denen der Weg zum handlungsfähigen Subjekt gefährdet sein kann?*

*Vertrauen als Basis:* Das nicht von Instinkten in seinem Verhalten gesicherte Menschenwesen braucht eine andere Basis, um aktiv zu werden, Ungewißheit zu überwinden, Verbindung mit anderen herzustellen und um sich auf Koordination und Abstimmung einlassen zu können: ein tiefes Gefühl, daß der Weg

in die unbegriffene Welt an ein gutes Ende führen kann. „Sichere Basis“ nennt die Bindungsforschung diesen Beginn und sieht ihn darin begründet, daß das Kind nicht auf Gegenleistung gegründete liebevolle Zuwendung anderer Personen erfährt. Etwas Sicheres, Festes, Unbezweifelbares muß den Anfang bilden, der dann erlaubt, sich später Zweifeln, Kritik und Widerspruch auszusetzen, ohne zutiefst entmutigt den Halt zu verlieren und eigene Initiative aufzugeben. Eine sichere Beziehung legt diese Basis. Wir wissen inzwischen, daß eine Mutter, die den ganzen Tag zu Hause bei ihrem Kind ist, nicht Garant für entstehendes Vertrauen ist. Das Kind spürt, wann Betreuung Treue enthält. Dann vertraut es und traut es sich.

#### *Finden Kinder ihnen zuverlässig zugewandte Menschen?*

*Geteilter Sinn:* Bereits in den ersten Pflegehandlungen mit dem neugeborenen Kind stecken die Einstellungen und Lebenserfahrungen der Erwachsenen, die sie an das Kind herantragen, hier gemeinsames vergnügliches Leben, dort Eile oder Verdruß, wie Studien früherer Mutter-Kind-Interaktionen zeigen. In diesen Interaktionen wird gemeinsamer Sinn grundgelegt. Er entsteht, weil die Eltern und andere Erwachsene dem Handeln des Kindes einen von ihnen angenommenen Sinn zuschreiben, die eigene Sinnggebung des Kindes stellvertretend vorwegnehmend. Oevermann hat dies für einen notwendigen Schritt gehalten, damit das Kind in Sinnwelten hineinschlüpfen kann (Oevermann et al., 1976). Wird dabei auch die Perspektive des Kindes geachtet, darf es in den Interaktionen „selber etwas merken“? Sinn entwickelt sich in dieser Spannung zwischen angebotenen und mit eigenem Erleben konfrontierten Sinn in einem nur jeweils pragmatisch abgeschlossenen, aber letztlich nicht endenden Prozeß.

#### *Erfahren Kinder unter den heutigen Lebensbedingungen diese unterstützende Achtung, die eine geteilte sinnvolle Wirklichkeit mit Platz für Eigenes hervorbringen erlaubt?*

*Aushandeln von gleich zu gleich:* Während eben im Vordergrund stand, wie Heranwachsende sich angebotenen Sinn zu eigen machen können, ohne sich aufzugeben, geht es in den relativ offenen Situationen der Kinderwelt darum, verschiedene Absichten zu koordinieren, Pläne gemeinsam abzusprechen, miteinander Regeln zu vereinbaren, also das, was untereinander gelten soll, im Kreis der Kinder zu ko-konstruieren, wie es Youniss (1994) nennt. Youniss macht auch deutlich, daß die Kinderinteraktion eine strukturell andere Situation darstellt als die, die die Interaktionen der Kinder zu Erwachsenen prägt, denn deren Erfahrungsvorsprung und umfassende Überlegenheit bestimmen die Interaktion einseitig, während Kinder zwar oft anderen ihren Willen aufzwingen wollen, aber letztlich doch keinem anderen Kind zugestehen, über sie zu verfügen. Es gibt eine fruchtbare Fiktion der Gleichheit unter Kindern, die Handlungsmuster schafft, die dem Sozialleben von Erwachsenen ähnlicher ist als der Umgang miteinander in der Eltern-Kind-Interaktion. Nicht nur soziale, sondern auch moralische und kognitive Fähigkeiten werden durch die

Herausforderungen gefördert, vor die Kinder sich gegenseitig stellen, wie viele Studien belegen konnten (Krappmann, 1994b). Aber auch Lebendstichtigkeit, so Sullivan (1983), entsteht in dieser Kinderwelt, denn man lernt viel über Durchsetzen und Nachgeben und auch darüber, wie man andere für einen Plan oder als Freundin oder Freund gewinnen kann.

*Gibt es diese Kinderwelt noch und enthält sie noch diese förderlichen Kräfte?*

*Moral und Werte:* Gerade die Aushandlungen unter Kindern, die nicht einer Autorität folgen, sondern sich von gleich zu gleich einigen wollen, werfen die Frage auf, ob es Tatsachen, Beweise oder Werte gibt, die alle anerkennen müssen. Kinder und Jugendliche erhalten viele Empfehlungen, Ratschläge und Verbote, merken aber bald, daß die Erwachsenen Komplikationen übersehen und die Welt nicht nach idealen Vorstellungen läuft. Hans Oswald und ich haben die Hilfen untersucht, die sich Kinder untereinander im alltäglichen Schulleben geben. Die Kinder erfahren, daß die Aufforderung, einander zu helfen, sehr zweifelhaft wird, wenn sie feststellen müssen, daß Bitten um Hilfe mit Gegenforderungen beantwortet werden, manche Bitte geradezu eine Ausbeutung darstellt oder Helfer sich in entmündigender Weise einmischen. Woanders als in derartigen Konflikten könnte allerdings das begründete Urteil entstehen, in welchen Fällen man wirklich helfen muß und wann Weigerung das „prosozialste“ Verhalten ist (Krappmann/Oswald, 1988). Es ist erstaunlich, welche Moral- und Rechtssysteme Kinder und Jugendliche untereinander und in gemeinsamer Auseinandersetzung mit Familie und Schule entwickeln. Entscheidend ist der Übergang von einer Stufe, auf der Heranwachsende als einander Gleiche, als „peers“, argwöhnisch darauf achten, daß jeder selbständig seine Angelegenheiten regelt und nicht in die der anderen eingreift, zu einer folgenden, auf der Heranwachsende beginnen, gemeinsame Anliegen zu entdecken, für die sie auch Einschränkungen eigener Wünsche im Hinblick auf gemeinsames Wohl hinzunehmen bereit werden. Dieser Übergang setzt die Erfahrung voraus, daß eigene Wünsche und Pläne tatsächlich gut in gemeinsamen Unternehmungen aufgehoben sein können.

*Gibt es für Kinder und Jugendliche Erfahrungen, die den Übergang zu einer Moral mitmenschlicher Verantwortung unterstützen?*

*Identität:* Während sich die Ausarbeitung einer zwischenmenschlichen Moral noch weithin in der Spiel-, Freundes und Streitwelt der Kinder und Jugendlichen vollzieht, setzt die Identitätsentwicklung nach den „klassischen“ Vorstellungen der Erikson-Tradition den Blick auf die Erwachsenenwelt voraus, in der Jugendliche sich ihren Platz suchen müssen. Diese Aussicht motiviere sie, zu lernen und entsprechende Einstellungen und Orientierungen auszubilden. Erikson (1973) hielt ein Moratorium für erforderlich, eine Zeit entlasteter Besinnung auf sich selbst und das, wofür man sich im Leben einzusetzen gedenkt. Diesen einmal bestimmten und auf Dauer einzunehmenden Platz, an dem und von dem aus man sein Leben gestaltet, scheint es nicht mehr zu geben. Das hat die Frage nach Identität, nach der Klammer, die die heterogenen und

sich wandelnden Engagements umspannt, für einige Jugendforscher erledigt, für andere erst recht drängend gemacht und fragen lassen, was stabile Identität unter den Bedingungen umfassenden sozialen Wandels auszeichnet. Gertrud Nunner-Winkler (1990) hat dargelegt, daß Änderungen dann Identität nicht zerstören, wenn Transformationen als Lern- und Entwicklungsprozesse glaubhaft werden können. In diesem Falle wäre Identität nicht als eine einmalige Leistung junger Menschen zu betrachten, sondern als eine lebenslange Aufgabe, die allerdings zerfließen kann, wenn keine sozialen Herausforderungen zu zeigen verlangen, wofür das Ich eintritt. Welcher Art allerdings ist Identität, wenn sie Entwicklung nicht ausschließt, ja sogar offenhält? Gelegentlich wird in der Diskussion vergessen, daß an der Bildung von Identität noch mehr als das einzelne Individuum die Gesellschaft interessiert sein muß, denn soziale Kooperation bricht zusammen, wenn Menschen keine vernünftigen Erwartungen mehr darüber entwickeln können, wie andere sich verhalten. Daher:

*Werden Identitätsleistungen herausgefordert, wird Identität unterstützt, die für neue Aufgaben offenbleibt, die der gesellschaftliche Wandel hervorbringen wird?*

### Gefährdungen

Nicht erst heute ist es unsicher, ob Heranwachsende die Leistungen, die ihnen auf dem Weg zur Handlungsfähigkeit abverlangt werden, erbringen. Schon immer gab es Kinder, denen keine sichere Bindung Vertrauen gab, die nicht eigenen Sinn in geteilten einbringen konnten, die nichts an sich heranließen, was andere ihnen antrugen, die sich selbst aufgaben, die lernten, ohne zu verstehen, die ihr Leben nicht auf eigenen Entwurf, sondern auf jeweilige Chancen gründeten und die bei all dem nichts vermißten. Worin stecken heute Gefährdungen, die Kinder und Jugendliche daran hindern, Vertrauen, Sinn, Kompetenz und Autonomie auszubilden, die sie stattdessen in Resignation, Verzicht, Einpassung, Selbst-Aufgabe verfallen lassen? Die Gefährdungen möchte ich nicht zuerst in spektakulären Mißständen suchen, die ich nicht leugnen will. Mir scheint aber, daß für den Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generationen die alltäglichen Belastungen der Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben noch folgenreicher sind.

*Vertrauen: Finden Kinder ihnen zuverlässig zugewandte Menschen?* lautete die Frage. Wie bereits gesagt, können wir uns nicht mehr vorstellen, daß eine Person ihr Leben ausschließlich dem Kind verschreibt, und dennoch bieten nur die Eltern den festen Bezugsrahmen, in dem die „Permanenz von Personen“ und dann die von Dingen kennengelernt werden kann, also erfahren wird, daß es etwas gibt, was Bestand hat, und auf das es folglich lohnt, Aufmerksamkeit, Zuneigung und Anstrengung zu richten. Obwohl es nach wie vor noch ungewollte Kinder gibt, besteht kein Anlaß, grundsätzlich zu bezweifeln, daß Eltern ihren Kindern eine sichere Basis sein wollen. Erlauben jedoch die Betreuungsarrangements, die Eltern treffen, daß Kinder die Zuver-

lässigkeit, Konstanz und Kontinuität erfahren, die notwendig sind, um Vertrauen auf eine Sicherheit bietende Umwelt auszubilden?

Die Probleme werden zweifellos dadurch verschärft, daß viele Frauen Mutterschaft mit Teilnahme am beruflichen und sozialen Leben verbinden wollen, aber die Schwierigkeiten, die beim Übergang von den alten Zuständigkeiten in der Familie zur von Mutter und Vater egalitär geteilten Verantwortung auftreten, weitgehend den einzelnen Familien zur Lösung überlassen werden. Die in Lüscher, Schultheis und Wehrspaus (1988) Band über die „postmoderne“ Familie beschriebenen vielfältigen Lebensformen reichen weit über das hinaus, was uns die Demographen über die Vielfalt der Familienstrukturen mitteilen. Entsprechend vielfältig sind die Versuche, gemeinsames Leben mit einem Kind zu gestalten. Nicht nur für die frühe Kindheit gilt, daß die mit wichtigen Personen gemeinsam verbrachte Zeit, also die Zeit, auf der Entwicklung wesentlich aufruht, bedroht ist und knapp wird. Flitner (1989) hat uns erinnert, wie wichtig es ist, sich auf das Zeitmaß der Kinder einzulassen, wenn sie entdecken, erleben und aufarbeiten. Der von anderen Verpflichtungen bedrängte Erwachsene bringt allzu oft für das Kind die Zeit nicht auf, in der das Kind Begleitung für die kleinen Entdeckungen im Alltag, aber auch für die basalen Entwicklungsschritte braucht. Elkind (1981) sprach vom „gehetzten Kind“, das schneller kompetent und selbständig werden soll, um die Erwachsenen zu entlasten.

Um sich zu entlasten, ziehen Eltern weitere Personen hinzu, nicht nur Anverwandte, sondern auch ausgebildete Betreuer in Krippen und Kindertagesstätten. Vor allem die familienfremden Betreuer stehen in einem anderen Verhältnis zum Kind als die Eltern; sie üben Betreuung, aber eben auch erzieherische Kontrolle über das Kind in einer anderen Weise aus als die Eltern, ohne daß wir bislang auch nur im Ansatz die Abstimmung von außerfamiliärer Betreuung und Familien befriedigend gelöst hätten. Viele kleine Kinder erleben täglich den Wechsel zwischen unverbundenen Welten, mögen beide Bereiche noch so anregend und freundlich sein. Hier wartet eine große Aufgabe, die die Sozial- und Bildungspolitik in gleicher Weise betrifft. Es kann nicht reichen, lediglich mehr Betreuungsplätze einzurichten. Eine kulturelle Neudefinition des Aufwachsens ist nötig, in der Krippen und Kindergärten als Einrichtungen in Koordination mit der Familie zum Bildungsprozeß unter heutigen Lebensverhältnissen Wichtiges beizutragen vermögen. Mit finanziellem Aufwand lassen sich Betreuungsarrangements individueller, günstiger gestalten. Der Familiensoziologe Huinink (1993) erkennt in seinen Familiendaten die Tendenz, daß junge Menschen persönliches Leben und Partnerschaft von vornherein planend darauf einrichten, daß Erwachsenen- und Kinderinteressen nur durch solchen Aufwand befriedigend zu vereinigen sind. So werden Kinder zum „Luxusgut“, gehören nicht selbstverständlich zum Leben, sondern werden „getimed“, auch unter ökonomischer Rücksicht kalkuliert und mit Erwartungen verbunden, die sie dann auch erfüllen sollen.

All dies kann Irritation in die Eltern-Kind-Beziehung tragen, die den Aufbau einer Vertrauensbasis belastet.

*Geteilter Sinn: Erfahren Kinder unterstützende Achtung, die eine geteilte sinnvolle Wirklichkeit mit Platz für Eigenes entstehen läßt?* Dem Oevermannschen Gedanken, daß Eltern dem Tun ihres kleinen Kindes einen Sinn zuschreiben müssen, damit Kinder in die Sinnvorgaben ihrer Sozialwelt hineinschlüpfen können (Oevermann et al., 1976), steht die Vorstellung gegenüber, daß Kinder immer in ihre eigene körper-, positions- und erfahrungsgebundene Perspektive eingebettet sind: Dieser Perspektive muß Achtung entgegengebracht werden, wenn Kinder nicht dauerhaft ihrem eigenen Wahrnehmen und Erleben entfremdet werden sollen. Sie müssen zwar Sinn übernehmen, aber auch selber „merken“ dürfen (Blanke, 1991).

Gerade dies, dem Kind das eigene Meinen und für Richtig-Halten zu überlassen, erscheint so riskant. Viele erzieherischen Auseinandersetzungen der letzten Jahre kreisten um diese Problematik, einst mit den Alternativen des autoritären, permissiven und des Laissez-Faire-Erziehungsverhaltens etikettiert. Urie Bronfenbrenner (1985) hat gezeigt, daß der so modisch erscheinende Wandel im Erziehungsverhalten vom autoritären zum permissiven und zurück zum nun propagierten „autoritativen“ Verhalten gut erklärbar sei. Die autoritative Haltung rät den Eltern, ihre Normen und Empfehlungen auszusprechen, aber auch zu begründen, und die Kinder ebenfalls herauszufordern, ihre Sicht und Gründe vorzubringen. Hier sehen wir die einzuhaltende Balance zwischen wechselseitigem Aufeinander-Eingehen, das dafür sorgt, daß Eigenes und Geteiltes in ein fruchtbares Verhältnis kommen. Mehr Gespräche als früher gäbe es zwischen Eltern und Kindern, ist die einhellige Meinung. Dennoch liefern Jugendstudien ein etwas verwirrendes Ergebnis zur Einschätzung des Verhältnisses von Eltern und Kindern. Die Heranwachsenden betonen zwar die gute Beziehung zu ihren Eltern, glauben jedoch letztlich nicht, daß die Erwachsenen die Probleme der Jugendlichen wirklich verstehen (zusammengefaßt bei Bertram [1987]). Vieles werde daher mit den Gleichaltrigen und nicht mit den Eltern beredet, sagen diese Studien. Leider erfährt man kaum etwas darüber, über was eigentlich unter den Jugendlichen debattiert wird.

Mit George H. Mead könnte man argumentieren, daß vielleicht gar nicht das Gespräch, sondern das, was er gemeinsame „soziale Objekte“ genannt hat, für gemeinsamen Sinn entscheidend ist (Krappmann, 1985). Darunter versteht er kooperative Zusammenhänge, in denen jeder auf die anderen schaut, um in aneinander orientierter Interaktion gemeinsame Ziele zu erreichen. Ich glaube, daß man Veränderung von Kindheit und Jugend auch damit umschreiben kann, daß für einen Teil der Heranwachsenden die „sozialen Objekte“ abhanden gekommen sind, die sie in Kooperation mit signifikanten anderen aus der älteren Generation einbinden und auf diese Weise Eigen- und Gemeinsinn zugleich erzeugen könnten. Solche Objekte sind gemeinsames Tun in Haushalt

und Freizeit, also so triviale Dinge wie gemeinsame Mahlzeiten, Spiele oder Besuche. Jacqueline Goodnow und Paul Warton (1992) haben nachgewiesen, wieviel an sozialisatorischer Kraft in diesen gemeinsamen Tätigkeiten steckt. Jugendforscher (Hornstein, 1986; Krappmann, 1994 a) sehen Anzeichen, daß Kinder-, Jugend- und Erwachsenenwelten sich mehr und mehr trennen und sich als eigene Bereiche etablieren. Zinnecker (1987) weist daraufhin, daß die soziokulturellen Eigenwelten der Jugendlichen, die um Bildungs- und Ausbildungsstätten herum entstehen, wegen ihrer relativen Trennung vom sonstigen Erwachsenenleben besondere Einstellungen – Zinnecker nennt sie ideologisch – gegenüber öffentlichen, das gemeinsame Leben berührenden Themen begünstigen, also jugendtypische Sinngewebungen, die infolge fehlender Einbindungen in die Erwachsenenwelt nicht an Realität erprobt und abgearbeitet werden können und manchen Dissens produzieren, der sich gerade im politisch-gesellschaftlichen Bereich zwischen Jüngeren und Älteren offenbart. Nun ist Dissens nicht nur negativ zu beurteilen, und doch fällt die Einschätzung schwer, ob heute diese Spannung zum Vorteil der gesellschaftlichen Entwicklung ist oder zur weiteren Verhärtung der Alterssegregation beiträgt. In der Tat wäre eine sinnkonforme Gesellschaft ein steriles, nicht mehr anpassungsfähiges Sozialgebilde. Junge Menschen werden die Welt, die gewollt und ungewollt jetzt entsteht, aushalten müssen und haben daher allen Grund, sinnvolle Antworten auf Probleme zu finden, die uns früher Geborene nicht mehr im selben Maße plagen werden.

*Aushandeln von gleich zu gleich: Gibt es die Kinderwelt noch und enthält sie noch förderlichen Kräfte?* Gewiß findet man die spielenden Kinder noch, wenn auch mehr in den für sie vorgesehenen Arealen und vor allem zu Hause, weniger auf gefährlichen Straßen oder dem anders genutzten Hof mit Nachbarkindern. Mit der „Verhäuslichung“ hängt zusammen, daß sie sich mehr zu zweit als in Gruppen treffen, weil die Eltern lieber nur ein anderes Kind zu Besuch haben wollen. Sie kommen auch kaum spontan zusammen, sondern überwiegend nach Verabredung in der Schule oder per Telefon. Manche Kinder haben etliche Termine im Kalender wie Training, Gitarre, Töpfern. Es gibt auch die umstrittene These, daß die Kinderwelt mehr und mehr nur noch aus einigen vertrauten Inseln sozialen Lebens bestehe, Kinderzimmer hier und dort, Sporthalle, Kirchengemeinde, zwischen denen sich sozial leere Räume erstrecken (Zeiber/Zeiher, 1994). Dies mögen Belastungen der Kinderwelt sein. Dennoch belegt eine umfangreiche DJI-Studie, daß die Nachmittage durchaus noch sozial gefüllt sind (Herzberg, 1992).

Hat die Kinderwelt auch noch ihre sozialisatorische Kraft? Da werden manche Zweifel vorgebracht. Eine ganze „Kinderkultur“-Industrie überforme die Spielwelt der Kinder; Fernsehen, Video, Kassetten, Computerspiele zerstörten ihre Kreativität; die steigenden Anforderungen der Schule und auch die vielen zusätzlichen musischen und sportlichen Förderungen, die ebenfalls Leistung erzeugen sollen, ließen keinen Platz mehr für die spielerische Freiheit einer

sich selbst organisierenden Kinderwelt (so z.B. Rolff/Zimmermann, 1985). Die Gewalt in den Massenmedien ließe die Kinder nur noch zuschlagen, statt geduldig auszuhandeln. Zinnecker (1988) sieht die Gefahr vor allem darin, daß Kinder sich mehr in kontrollierten Räumen aufhalten, und zwar in Räumen, die von außerfamilialen Angestellten kontrolliert werden, die Aufsicht anders ausüben als Eltern, denen man ein vernünftiges Urteil darüber nachsagt, was ihren Kindern an Selbständigkeit zuzumuten ist.

Unsere eigenen Untersuchungen zeigen, daß viel Kinderwelt in die Klassenzimmer eingedrungen ist und die Lehrerinnen keineswegs in der Lage sind, diese Kinderwelt im Klassenzimmer unter enger Kontrolle zu halten. Wer wie unsere Forschungsgruppe Monate in einzelnen Klassenzimmern verbracht hat, weiß, daß sich unter den Kindern hochherzige Hilfsaktionen, aber auch verbissene Konkurrenz, freundliche Kooperation, aber auch dramatische Kämpfe um Mitsprache und Anerkennung abspielen. Insbesondere Freundschaften tragen trotz oder durch die auch unter Freunden auftretenden Konflikte dazu bei, Verschiedenheit zuzulassen und Rücksicht aufzubringen. Daß dies in der Schule stattfindet, ist nicht nur ein Nachteil, denn wir haben gesehen, daß dieser Rahmen Kinder oft dazu anhält, wirkliche Lösungen miteinander zu finden, während in der außerhalb aller Anforderungen stehenden Kinderwelt die Bemühungen um Konsens nicht selten dahinläppern, ohne zu einem Ergebnis zu führen. Dies gilt für relativ übersichtliche Grundschulklassen. Die Fendschen Untersuchungen in Sekundarschulen haben allerdings nachgewiesen, daß in schlecht organisierten Großschulen die Heranwachsenden nicht etwa produktive Freiheit gewinnen, sondern das Sozialleben der Schüler ruiniert wird (Specht, 1982).

Auch die unabhängige Kinder- und Jugendwelt benötigt also offensichtlich eine gewisse Unterstützung, um nicht in Langeweile und Gleichgültigkeit zu versacken oder in Rücksichtslosigkeit und Gewalt zu enden. Unsere Daten lassen erkennen, daß diejenigen Kinder gute Freundschaften unterhalten, deren Eltern sich in Kinderprobleme zwar nicht einmischen, aber wissen, wie die Sozialwelt ihrer Kinder aussieht und gegebenenfalls Rat und Trost anbieten. Diese Balance ändert sich mit dem Alter der Kinder und ist nicht leicht richtig zu treffen, wenn es wenig gemeinsame Zeit gibt oder diese nicht zum Austausch genutzt wird. Die Kraft der selbständigen Kinderwelt leidet also unter der Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt. Auch die Verengung auf Zweierbeziehungen, die sich in vertrauter häuslicher Umwelt treffen, wirft Fragen auf. Brauchen Kinder nicht auch die offene, weite, die „promiskuoöse“ Kinderwelt, wie von Hentig sie einmal genannt hat? Diese offene Welt konfrontiert die Kinder mit Verschiedenem und Fremdem, sie trägt bei, Sozialangst zu überwinden und Regeln des mitbürgerlichen Umgangs vorzubereiten. Hier gibt es deutliche Verluste an sozialisatorischen Impulsen.

*Moral und Werte: Gibt es für Kinder und Jugendliche Erfahrungen, die den Übergang zu einer Moral mitmenschlicher Verantwortung unterstützen? Viele*

Studien bestätigen, daß Kinder intensiv darüber nachdenken, wie sie sich anderen gegenüber verhalten sollen, und dabei auch nach konsistenten Grundregeln suchen, die bekanntlich als Stufen von Moralsystemen interpretiert wurden (Oser/Althof, 1992). Die Werte, die Kinder vertreten, und die Normen, die sie entwickeln, sind zunächst oft rigoros-konservativ, wie mancher Lehrer bestätigt, der mit seiner Klasse über Regelverstöße diskutiert. Aber mitmenschliche Orientierung wächst, wenn im sozialen Miteinander Verantwortung angeboten wird. Auch der den Jugendlichen oft abwertend angelastete Wertewandel von einer Leistungs- und Pflichtethik zu einer Orientierung an Selbstverwirklichung, auch als „passiv-hedonistische Proletarisierung“ bezeichnet (Noelle-Neumann, 1978), wird inzwischen anders eingeschätzt: Jugendliche wollen offenbar etwas Sinnvoll-Lebenserfüllendes. Bertram (1987) weist darauf hin, daß diese intrinsische Motivation für eine komplexe Berufswelt, die viel eigenes Entscheiden im Rahmen gemeinsamer Ziele verlange, sehr funktional sein sollte. Lutz und Voß (1992) sprechen von bürgerlichen Idealen, die nun von breiteren Schichten aufgegriffen werden. In ihrer Sehnsucht nach Sinn, Gerechtigkeit und Menschenfreundlichkeit mögen die Heranwachsenden unrealistische Idealisten sein. Oft halten sie ihre Absichten gegen widrige Umstände nicht durch. Möglicherweise versuchen sie auch nur in ihrem engeren Umkreis nach ihren moralischen Vorstellungen zu leben und verhalten sich ansonsten pragmatisch-distanziert. Aber angesichts verblässer Traditionen und vieler schlechter öffentlicher und privater Vorbilder scheint eher überraschend, wie weithin junge Menschen überzeugt sind, daß Verhalten moralisch rechtfertigbar sein muß. Mangelnder Realismus, wenn er denn zutrifft, Resignation und Pragmatismus seien ein Ergebnis fehlender Integration der Jugendlichen in Handeln mit realen Konsequenzen, sagt Fritz Oser (1994). Es gibt nicht wenige Vorschläge, Jugendliche mehr in die Verantwortung für die Bereiche, in denen sie leben, einzubeziehen. Insbesondere Klassen und Schulen könnten als miteinander ausgehandelte Ordnungen entstehen, die man in ihren Folgen erlebt und korrigiert. Es gibt manche Versuche dazu, die allerdings unterschiedlich beurteilt werden. Steckt da nicht viel erwachsene Ungeduld, die den langwierigen Prozeß, gemeinsam gute Lösungen zu finden, nicht aushält? Bis in die Moralpsychologie hinein reicht das Versäumnis, sich das Urteil-Handlung-Problem als einen rekursiven Prozeß vorzustellen, der immer wieder neue Anläufe verlangt, um zu korrigieren, was an der zunächst überlegten Lösung doch noch unbefriedigend ist. Da ist auch mangelnde Bereitschaft auf seiten der Jugendlichen, dämmert ihnen doch auf, daß die Erwachsenen die Welt des Gemachten und die soziale Welt gar nicht in dem Maß beherrschen, wie ihre Ratschläge und Vorschriften es unterstellen. Warum sollen Jugendliche sich etwas von denen sagen lassen, die selber die Welt nicht in Ordnung halten können? Wieder: Es ist eher erstaunlich, daß viele Jugendliche offen zu reden beginnen, wenn sie merken, daß andere mit ihnen Sorgen teilen. Lempert, Oser und ihre Mitarbeiter haben zeigen können, wie weit die persönliche Moral die Moral widerspiegelt, die

in den Einrichtungen eingelassen ist, in denen Schüler und Lehrlinge lernen und arbeiten (Lempert, 1988; Oser/Althof, 1986; Oser/Schläfli, 1986). Sie konnten aber auch nachweisen, daß moralische Einstellungen und Verhalten gefördert werden können, wenn man sich auf das Gespräch mit den Jugendlichen einläßt und ihre Problemsicht ernst nimmt.

*Identität: Werden Identitätsleistungen herausgefordert, wird Identität unterstützt, die für neue Aufgaben offenbleibt, welche der gesellschaftliche Wandel hervorbringen wird?* Eigentlich sollte in Zeiten, in denen biographierelevante Entscheidungen so weitgehend dem einzelnen überlassen sind, ein junger Mensch eine Identität leicht entwickeln und offenhalten können, denn traditionelle Formen der Lebensführung und vorgezeichnete Bahnen scheinen wenig daran zu hindern, eine persönlich verantwortete Wahl zu treffen. Einmal abgesehen davon, daß die Daten des Lebensverlaufsprojekts des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung warnen, die Beckschen Thesen von der Freisetzung des Individuums zu übertreiben (Beck, 1986; Mayer, 1991), darf nicht vergessen werden, daß die Konkurrenz um knappe Angebote groß ist und nicht wenigen überhaupt nicht gelingt, den ersehnten oder auch nur überhaupt einen Platz im Arbeitsleben zu erhalten. Die fehlende konkrete Zukunftsperspektive verdirbt die gewonnenen Gestaltungsmöglichkeiten und ist für viel Devianz verantwortlich, wie Gisela Trommsdorffs Untersuchungen (1994) zeigen. Die Arbeits- und Sozialwelt der Erwachsenen nimmt die Jugendlichen keineswegs mit dem von Erikson angemahnten „Ausdruck der Überraschung und des Wohlgefallens“ (1973, 140) auf.

Fast alles, was wir als Jugendkultur, als alternative Lebensform, als Protesthaltung, als „Überhang des Wünschenswerten“ und auch des Befürchteten (Helsper, 1987), aber auch an unauffälligem, überanpasserischem Untertauchen beobachten, spiegelt weitgehend die Krise der Erwerbsarbeit wider, denn die Heranwachsenden sind realistisch genug zu wissen, daß bei allen Gedankenspielen über die schwindende Stiftung von Lebenssinn durch Arbeit, sie irgendwann einen Arbeitsplatz brauchen, um ihr Leben führen zu können. Vor, neben und in den Lücken dieser Arbeitswelt, um Schule und Ausbildung herum hat sich eine eigene Jugendwelt gebildet, die alles bietet, was das Leben zwischenzeitlich erträglich macht, Freizeit, Reisen, Liebe, Musik, Mode. Durch all das ist die Jugendwelt alles andere als ein vorbereitendes Moratorium; sie ist eine eigene „Existenzform“. Diese Jugendwelt kann sich zwar finanziell nicht selbst erhalten, ist jedoch in mancher Hinsicht privilegiert und erzeugt als sekundäre Anpassung die Vermutung, man verlöre viel, wenn man in die Erwachsenenwelt überwechselt und sich dann dem Problem stellen muß, seine Lebenspläne unter realen Bedingungen zu betreiben. Die Beobachtung dieser Jugendwelt nährt bei Forschern Vorstellungen, statt Identität würden lediglich noch Collagen oder Patchwork-Muster gebildet, mit denen man einem Zwang zur Konsistenz entrinnen wolle (Keupp, 1989; Pazzini, 1986;

SFB-333, 1993). Es wird gespielt, laviert, stilisiert, „hülsenartig“ werden Lebensformen übernommen.

Es gibt eine Reihe von Vorschlägen, Jugend- und Erwachsenenwelt wieder näher zusammenzuführen, Praktika, Projekte von der Schule aus, experimenteller Einstieg ins Berufsleben als Angebot von Betrieben, betriebsnähere Ausbildungen, überhaupt Verkürzung von Schule und Studium, alles irgendwie richtig, aber doch wenig durchdacht. Meist läuft es nur darauf hinaus, Zeit zu überbrücken und einen vorläufigen Platz anzubieten, oft im Rahmen dessen, was Beck (1986) das System flexibler Unterbeschäftigung genannt hat. Letztlich wird damit doch nur die vormalige Rollen-Identität angeboten, die zu dem nicht paßt, was viele Jugendliche sehr richtig als die wirklich zu bearbeitenden Themen in Umwelt und Gesellschaft identifizieren. Folglich bringt dies Erwachsenen- und Jugendwelt nicht in ein Verhältnis, das von der gemeinsamen Bemühung geprägt ist, bewußt an sinnerfüllteren Lebensformen zu arbeiten, deren Herstellung Identität auch über Veränderungen hinweg tragen würde, weil nicht Position und Laufbahn, sondern Lernprozesse für sie konstitutiv wären.

### Genese des Subjekts auch noch in der Postmoderne?

Aber ist diese Problemschilderung nicht doch fortgeschriebener Glaube an eine Moderne, die vergangen ist? Von verschiedenen Ausgangspunkten her wenden sich vor allem postmoderne französische Philosophen gegen diese Vorstellung eines Subjekts und ein ihm zugeschriebenes Streben nach Identität, „dekonstruieren“ es als Textvariante und halten das Vertrauen auf die Leistungen des Diskurses für irrige Einheitssehnsucht. Der als naiv betrachtete Glaube an universellen Sinn und die Hoffnung auf Fortschritt bei der Lösung gesellschaftlicher Probleme, den sie als Überbietungsmentalität interpretieren, provozieren beißende Kritik dieser postmodernen Theoretiker.

Eine Reihe von Jugendforschern hat sich diese Positionen zu eigen gemacht und meint, feststellen zu können, daß die Jugendlichen nicht mehr die Identitätsformationen ausbilden, die unsere Sozialisations- und Entwicklungstheorien unterstellen, und zwar nicht weil sie zögern oder experimentieren, sondern weil die Ganzheit und Kontinuität der Welt nicht mehr bestände, die diese Modelle einer Entwicklung zum handlungsfähigen Subjekt voraussetzen würden (Lenzen, 1991). So spricht Baacke (1987) vom niemals abgeschlossenen „Recherche-Ich“ der heutigen Jugendlichen oder gar vom „Zufalls-Ich“, das sich jeweils zur Situation passend inszeniere. Die Vorstellungen von Identität als Collage oder Patchwork bringen denselben Zweifel an möglicher Identität zum Ausdruck. Lenzen (1991) meint, auch meine Vorstellung einer „balancierenden Identität“ (Krappmann, 1993; zuerst 1969) sei bereits ein Rettungsversuch gewesen, in dem die Erreichbarkeit einer endgültigen Identität auch schon aufgegeben worden sei. Keineswegs war damit allerdings

gemeint, daß diese als niemals abschließbar begriffene Identität keine Strukturierungsleistungen mehr vollbringen könnte, im Gegenteil.

Hier ist nicht der Ort, um sich mit der philosophischen Position einer Sozialwelt ohne Subjekte auseinanderzusetzen. Empirisch kann ich sie ohnehin nicht entdecken. Gewiß gibt es viele beschädigte, erniedrigte Subjekte, die aber als Subjekte auch dann noch erkennbar sind, wenn sie verletzt sind, sich verbergen oder verzweifeln (Goffman, 1974). Dennoch gibt es Aspekte in dieser Debatte um das Schicksal der Subjekte in der (Post-)Moderne, die herkömmliche Vorstellungen von Entwicklung korrigieren oder gar bereichern können (Mertens, 1991).

Die Kindheits- und Jugendforschung sollte sehr ernst nehmen:

- die *Verschiedenheit der Lebenserfahrungen*, die Kinder und Jugendliche von ihrem sozialen Ort aus und zu ihrer Zeit des Aufwachsens sammeln und an denen sie sich abmühen. Unsere Entwicklungsmodelle sollten diese Vielfalt aufnehmen und einbeziehen, daß Heranwachsende sich ihren Entwicklungsaufgaben auf verschiedene Weise nähern und Altersnormen weniger eingehalten werden.
- die *Kritik an der linearen Finalität* vieler Entwicklungsvorstellungen. Eine Spur von Überbietungsmentalität haftet leicht diesen Vorstellungen an, die davon ausgehen, daß das im Entwicklungsweg Frühere durch eine höhere Stufe erworbener Kompetenz überwunden werde und dann verschwinde. In meinem Gebiet, der Sozialentwicklung von Kindern, sehe ich, daß Kinder, die enge Freundschaft irgendwann „entdecken“, keineswegs alle ihre Beziehungen nun zu engen Freundschaften umgestalten, sondern daß Spielkameradschaften weiterbestehen, sich ebenfalls entwickeln und sich – so eine Spekulation – ins Muster der kollegialen Arbeitsbeziehung verwandeln, Beziehungen, die wir ebenso benötigen wie enge Freundschaft. Das angeblich Vorausgehende, das vermeintlich zu Überwindende bleibt also erhalten, ja es nimmt seinen eigenen Entwicklungsgang. Entwicklung, in dieser Weise pluralisiert, strebt zwar Zuständen zu, in denen das Individuum umfassender wahrnehmen, richtiger in Beziehung setzen, angemessener urteilen und tiefer anteilnehmen kann, aber diese Ziele sind gleichsam nicht monochrom, sondern vielfältig, obwohl sie Realisierungen eines der menschlichen Gattung gemeinsamen Bündels von Kompetenzen sein mögen.
- die *empirisch-psychologische Vielfalt der Subjekte*, denn die Verschiedenheit der Erfahrungen und die Verzweigungen der Entwicklungswege bewirken, daß Entwicklungsprozesse sehr verschiedene empirische Subjekte hervorbringen. Nicht nur die basale universale Struktur des epistemischen Subjekts, über das die strukturgenetischen Entwicklungstheorien zumeist sprechen, sollte den Entwicklungsforscher interessieren, sondern ebenso die mannigfaltigen Identitätsbalancen, mit denen Menschen sich und das, was ihnen wichtig ist, inmitten von Vielfalt, Unstimmigkeit und Widerspruch zu behaupten versuchen.

- die schmerzlichen *Probleme der vom Scheitern bedrohten Konsensfindung* dürfen nicht unterschätzt werden. Diskurs verbürgt nicht Einigung. Subjekt gibt es nicht ohne Kommunikation, aber wie schwer fällt es weithin, die in Kommunikation entstandenen Subjekte weiterhin kommunikativ miteinander zu verbinden. Wie viel an Konsensfiktionen, äußerlicher Anpassung und oberflächlichem Lernen bleiben unaufgedeckt und machen Interaktion von innen her fragil? Es besteht der Verdacht, daß viel von dieser Fiktionalität und Fassadenhaftigkeit auch und gerade in den Institutionen erzeugt wird, die wir als Sozialisations- und Bildungseinrichtungen ansehen?
- die *Sorge um Zeichen, Bilder und Worte*, die sich ihrer Bedeutung zu entleeren drohen, aber für eine Kommunikation, in der Perspektiven vermittelt sowie Interessen und Sehnsüchte zum Ausdruck gebracht werden müssen, unabdingbar sind. Ihre Verselbständigung, ihre Abspaltung von den vielen Realitäten, die Eigenmacht, die sie gewinnen, untergraben die Möglichkeit der Auseinandersetzungen, auf die Subjektwerdung angewiesen ist. Subjekte setzen sich – anders, als die postmoderne Philosophie vorwirft – eben nicht selbst, sondern mergieren als Resultat einer Aushandlung von Differenz und Widerspruch. Dafür aber sind Zeichen, Bilder und Worte nötig, die in einer Gemeinschaft von Sprechenden Aussagen tragen können.

Diese Subjekte, die entwicklungsmäßig Früheres und Späteres in sich enthalten, die die Verschiedenartigkeit der Perspektiven und die Spuren der ungleichen Lebensverhältnisse in sich tragen, die sich nicht nur einlinig entwickeln, sondern von vielen Ansatzpunkten aus, von Unvermögen geplagt und von Sehnsüchten angetrieben, ähneln eher den postmodernen Architekturgebäuden, die, wenn sie gut sind, nicht beliebige Stilelemente kombinieren, sondern verschiedene Materialien und Formen so in Beziehung setzen, daß sie etwas aussprechen. Das ist ein Bild des Subjekts, das in Beziehung mit anderen entsteht und sich an andere wendet. Ich weiß nicht, wie der soziale Prozeß, in den hinein unsere Kinder wachsen, ohne diese Identität suchenden und behauptenden Subjekte auskommen sollte – aber gut, ich gebe es zu: „Ich bin ein Mensch der sechziger Jahre.“

#### *Literatur:*

- Baacke, D.* (1987), *Jugend und Jugendkulturen*, Weinheim und München.
- Beck, U.* (1986), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt a.M.
- Bertram, H.* (1987), *Jugend heute. Die Einstellungen der Jugendlichen zu Familie, Beruf, und Gesellschaft*, München.
- Blanke, S.* (1991), *Beziehungen zwischen Erziehern und Kindern*, (2. Aufl.) Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U.* (1985), *Freedom and discipline across the decades*, in: *G.U. Becker/H. Becker/L. Huber (Hrsg.), Ordnung und Unordnung* (326-339), Weinheim.
- Elkind, D.* (1981), *The hurried child. Growing up too fast too soon*, Reading, MA: Addison-Wesley.

- Erikson, E. (1973), Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M.
- Flitner, A. (1989), Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken, in: Neue Sammlung, 29, 488-497.
- Goffman, E. (1974), Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a.M.
- Goodnow, J.J./Warton, P.M. (1992), Understanding responsibility: Adolescents' concepts of delegation and follow-through within the family, in: Social Development, 1, 89-106.
- Habermas, J. (1968), Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literaturhinweise zur Vorlesung im Sommersemester 1968. Unveröff. Manuskript, Frankfurt a.M.
- Helsper, W. (1987), Selbstkrise und Individuationsprozeß. Zur Bedeutung des Imaginären in der Selbstgenese. Überlegungen zu einer vernachlässigten Dimension der Subjektivität. Dissertation, Universität Marburg.
- Herzberg, I. (1992), Kinder brauchen Kinder, in: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit (77-126), München.
- Hornstein, W. (1986), Jugend in ihrer Zeit – Historische Anmerkungen zur Situation der Jugend, in: S. Hradil (Hrsg.), Sozialstruktur im Umbruch (323-342), Opladen.
- Huinink, J. (1993), Warum noch Familie? Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft. Habilitationsschrift, Freie Universität Berlin.
- Keupp, H. (1989), Auf der Suche nach der verlorenen Identität, in: H. Keupp/H. Bilden (Hrsg.), Verunsicherungen. Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel (47-69), Göttingen.
- Krappmann, L. (1985), Mead und die Sozialisationsforschung, in: H. Joas (Hrsg.), Das Problem der Intersubjektivität (156-178), Frankfurt a.M.
- Krappmann, L. (1993), Soziologische Dimensionen der Identität, (8. Aufl.) Stuttgart.
- Krappmann, L. (1994a), Kinderwelt, Erwachsenenwelt, in: S. Dimpker (Hrsg.), Freiräume leben – Ethik gestalten (90-104), Stuttgart.
- Krappmann, L. (1994b), Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder, in: K.A. Schneewind (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie, Bd. 1: Psychologie der Erziehung und Sozialisation (495-524), Göttingen.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1988), Probleme des Helfens unter Kindern, in: H.W. Bierhoff/L. Montada (Hrsg.), Altruismus – Bedingungen der Hilfsbereitschaft (206-223), Göttingen.
- Lempert, W. (1988), Moralisches Denken, Essen.
- Lenzen, D. (1991), Moderne Jugendforschung und postmoderne Jugend. Was leistet noch das Identitätskonzept? in: W. Helsper (Hrsg.), Jugend zwischen Moderne und Postmoderne (41-56), Opladen.
- Lüscher, K./Schultheis, F./Wehrspaun, M. (Hrsg.) (1988), Die „postmoderne“ Familie – Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit, Konstanz.
- Lutz, B./Voß, G.G. (1992), Subjekt und Strukturwandel – Versuch der Neubestimmung einer soziologischen Schlüsselbeziehung am Beispiel des Facharbeiters. Mitteilungen aus dem SFB 333 an der Universität München, Sonderheft I, 77-89.
- Lyotard, J.-F. (1986a), Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz: Böhlau.
- Lyotard, J.-F. (1986b), Le postmoderne expliqué aux enfants, Paris: Éditions Galilée.

- Mayer, K.U. (1991), Lebensverlauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, in: *Unterrichtswissenschaft*, 19, 313-332.
- Mertens, G. (1991), Auf dem Weg in die Postmoderne? Pädagogische Anfragen und Perspektiven, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 67, 23-44.
- Noelle-Neumann, E. (1978), *Werden wir alle Proletarier? Wertwandel in unserer Gesellschaft*, Zürich: Interform.
- Nunner-Winkler, G. (1990), Jugend und Identität als pädagogisches Problem, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 671-686.
- Oevermann, U./Allert, T./Gripp, H./Konau, E./Krambeek, J./Schröder-Caesar, E./Schütze, Y. (1976), Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion, in: M. Auwärter/E. Kirsch/K. Schröter (Hrsg.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (371-403), Frankfurt a.M.
- Oser, F. (1994), Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur, in: N. Seibert/H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (773-800)*, München.
- Oser, F./Althof, W. (1986), Der moralische Kontext als Sumpfboot möglicher Entwicklung: Erziehung angesichts der Individuum-Umwelt-Verschränkung, in: H. Bertram (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie* (322-357), Frankfurt a.M.
- Oser, F./Althof, W. (1992), *Moralische Selbstbestimmung*, Stuttgart.
- Oser, F./Schläfli, A. (1986), Und sie bewegt sich doch: Zur Schwierigkeit der stufenmäßigen Veränderung des moralischen Urteils am Beispiel von Schweizer Banklehrlingen, in: F. Oser/O. Höffe/R. Fatke (Hrsg.), *Transformation und Entwicklung: Erzieherische Grundlagen der Moral* (217-251), Frankfurt a.M.
- Pazzini, K.J. (1986), Ein bildlicher Zugang zum Identitätskonzept, in: *Loccumer Protokolle: Jugendarbeit und Identität* (61-80), Loccum.
- Rolff, H.-G./Zimmermann, P. (1985), *Kindheit im Wandel*, Weinheim und Basel.
- Schmidt-Denter, U. (1991), Chaosforschung: Eine neue physikalische Herausforderung an die Psychologie, in: U. Schmidt-Denter (Hrsg.), *Bericht über die 10. Tagung Entwicklungspsychologie* (10 S.), Köln: Vervielfältigung der Arbeitsgruppe Entwicklungspsychologie.
- SFB-333 (1993), *Identitätsarbeit im gesellschaftlichen Umbruch. Entwicklungsperspektiven der Identitätstheorie*. Unveröff. Manuskript – Arbeitspapiere.
- Specht, W. (1982), Geborgenheit und Rivalität im Schulalter, in: R. Kurzrock (Ed.), *Jugend in der offenen Gesellschaft* (36-45), Berlin.
- Sullivan, H.S. (1983), *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*, Frankfurt a.M.
- Trommsdorff, G. (1994), Zukunft als Teil der individuellen Handlungsorientierungen, in: E. Holst/J. P. Rinderspacher/J. Schupp (Hrsg.), *Erwartungen an die Zukunft* (45-76), Frankfurt a.M.
- Youniss, J. (1994), Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung (hsg. von Lothar Krappmann und Hans Oswald), *Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit*, Frankfurt a.M.
- Zeiger, H. J./Zeiger, H. (1994), *Orte und Zeiten der Kinder*, Weinheim.
- Zinnecker, J. (1987), *Jugendkultur 1940-1985*, Opladen.
- Zinnecker, J. (1988), Zukunft des Aufwachsens, in: J.J. Hesse/H.-G. Rolff/Chr. Zöpel (Hrsg.), *Zukunftswissen und Bildungsperspektiven* (119-139), Baden-Baden.