

Elmar Drieschner

Erziehungsziel „Selbstständigkeit“

Elmar Drieschner

# Erziehungsziel „Selbstständigkeit“

Grundlagen, Theorien und  
Probleme eines Leitbildes  
der Pädagogik



**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

Die vorliegende Arbeit wurde unter dem Titel „*Erziehungsziel ‚Selbstständigkeit‘ – Eine Rekonstruktion und Problematisierung gesellschafts-, kultur- und erkenntnistheoretischer Diskurse über Erziehung und Unterricht als Anregung zur Selbsttätigkeit*“ von der Fakultät Bildungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Lüneburg als Dissertation angenommen.

1. Auflage April 2007

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2007

Lektorat: Monika Mülhausen / Bettina Endres

Der VS Verlag für Sozialwissenschaften ist ein Unternehmen von Springer Science+Business Media.  
[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg  
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel  
Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier  
Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15437-4

## Danksagung

Meinem Doktorvater Herrn Professor Dr. REINHARD UHLE möchte ich zuerst danken. Seine Förderung in Arbeits- und Seminarzusammenhängen und seine vielfältigen theoretischen Anregungen haben mich auf meinem Studienweg stets konstruktiv begleitet.

Herzlichen Dank an Herrn Professor Dr. MATTHIAS VON SALDERN und Herrn Professor Dr. KARL NEUMANN, den weiteren Gutachtern dieser Dissertation.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Dr. THOMAS LEHMANN für seine freundliche Unterstützung durch wichtige Anmerkungen, Literaturhinweise und zur Verfügung gestellte Literatur.

Herrn Dr. DETLEF GAUS danke ich herzlich, weil er durch viele anregende Gespräche zur Systematisierung und Weiterentwicklung meiner Gedanken beigetragen hat.

Zu Dank verpflichtet bin ich auch meinen Eltern INGEBORG und HANS-JOACHIM DRIESCHNER, die das Projekt von Beginn an unterstützt haben.

Es gab viele Gelegenheiten, über die Bezugstheorien und Thesen meiner Arbeit zu diskutieren. Allen Gesprächspartnern danke ich für ihr Interesse.

Lüneburg, im Januar 2007

ELMAR DRIESCHNER

# Inhalt

1	Problemstellung und Vorgehensweise .....	11
<b>I</b>	<b>Selbstständigkeit als Zielnorm moderner Pädagogik .....</b>	<b>17</b>
2	Erziehung zur Selbstständigkeit in der Aufklärungs- und Reformpädagogik .....	19
3	Das Selbstständigkeitsbild der soziologischen Individualisierungstheorie .....	29
3.1	Individualisierung und reflexive Modernisierung .....	30
3.2	Dimensionen von Individualisierung .....	34
3.3	Lesarten von Individualisierung .....	39
4	Die Selbstständigkeit individualisierter Kindheit und Jugend in erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnosen .....	43
4.1	Die neue Selbstständigkeit von Kindern im Strukturwandel der Erziehungswerte, -stile und -verhältnisse .....	44
4.2	Selbstständigkeit als Strukturprinzip der Entwicklung von Kindern .....	52
4.2.1	Die neue Selbstständigkeit von Kindern in der Sozialisationsforschung .....	54
4.2.2	Die neue Selbstständigkeit von Kindern in der Soziologie der Kindheit .....	57
4.2.3	Die neue Selbstständigkeit von Kindern in der empirischen Säuglings- und Kleinkindforschung .....	61
4.3	Selbstständigkeit aus identitätstheoretischer Sicht – Perspektiven der philosophischen Moderne-Postmoderne-Kontroverse .....	65
4.3.1	Individualisierungsdiagnosen in der Moderne-Postmoderne-Kontroverse .....	66
4.3.2	Zur Konzeptualisierung von Selbstständigkeit als ‚Ich-Identität‘ .....	70
4.3.3	Zur Konzeptualisierung von Selbstständigkeit als ‚dezentrierte Identität‘ .....	74
4.4	Lesarten der Selbstständigkeit individualisierter Kindheit und Jugend .....	79

5	Die Selbstständigkeit individualisierter Schulkindheit .....	87
5.1	Sozialhistorische und pädagogisch-theoriegeschichtliche Reflexionen zum Verhältnis von Kindheit, Jugend und Schule .....	88
5.2	Schule und Unterricht als Individualisierungsfaktoren aus der Sicht der historischen Bildungssystemforschung .....	94
5.3	Zum Umgang mit Individualisierungsansprüchen von Kindern und Jugendlichen in der Schulpädagogik .....	103
5.4	Zur didaktischen Förderung von Individualisierung durch selbstständiges Lernen im Unterricht .....	112
5.4.1	Didaktische Orientierungen und Unterrichtsmethoden im Wandel .....	113
5.4.2	Individualisierung als kultureller Imperativ und als didaktisch-methodisches Prinzip von Unterricht .....	115
5.4.3	Individualisierung als Sozialisationsmodus und das eigene Leben als Thema des Unterrichts .....	119
5.4.4	Das Kind als Akteur seiner Entwicklung und als Konstrukteur seines Lernens – Zur Konvergenz kindheitstheoretischer und pädagogisch- didaktischer Subjektmodelle .....	121
<b>II</b>	<b>Selbstständigkeit als selbstreferenzielles und selbstorganisiertes Lernen .....</b>	<b>125</b>
6	Konzepte konstruktivistischen Denkens .....	127
6.1	Zur wissenssoziologischen Deutung der Genese konstruktivistischen Denkens im Modernisierungsprozess .....	127
6.2	Varianten und Grundannahmen konstruktivistischen Denkens .....	130
6.3	Zur Neurobiologie und Evolutionstheorie selbstreferenziellen Erkennens .....	133
6.4	Zur Systemtheorie selbstreferenziellen Erkennens .....	139
6.4.1	Theoriekonzepte des Beobachtens .....	140
6.4.2	Theoriekonzepte des Verstehens .....	147
7	Erziehung und Unterricht als Anregung selbstreferenziellen und selbstorganisierten Lernens im pädagogischen Konstruktivismus .....	155
7.1	Grundlinien der Konstruktivismus-Rezeption in der Didaktik .....	155

7.2	Zur Thematisierung des Übergangs von der intentionalistischen Sicht auf pädagogisches Handeln zur Selbstorganisation des Lernens als ‚konstruktivistische Wende‘ .....	161
7.3	Zur Konzeptualisierung von Bildung als Prozess der Selbsttransformation .....	167
7.4	Zur konstruktivistischen Reformulierung des Gedankens der Erziehung zur Autonomie .....	175
7.4.1	Subjekt- und erziehungsphilosophische Postulate des neurobiologischen Konstruktivismus .....	175
7.4.2	Zum Verhältnis von Autopoiesis und Abhängigkeit – Innere ‚Selbstmacht‘ versus ‚Ohnmacht‘ gegenüber sozialen Systemlogiken .....	182
7.5	Dimensionen konstruktivistischer Instruktionskritik – Von der Vermittlungs- zur Ermöglichungs- und Autodidaktik .....	186
7.5.1	Über den Zusammenhang von situiertem, selbstorganisiertem und handlungsbezogenem Wissenserwerb in konstruktivistischen Lerntheorien .....	186
7.5.2	Verstehen als ‚Erfinden‘ oder ‚Entdecken‘? Zur konstruktivistischen Kritik des sach- und instruktionslogischen Unterrichts am Beispiel allgemein-didaktischer und sprachdidaktischer Konzepte .....	196
<b>III</b>	<b>Zusammenhänge und Problemfelder modernisierungstheoretischer und konstruktivistischer Diskurse über Selbstständigkeit und Selbstlernen .....</b>	<b>205</b>
8	Zur Bestimmung der theoretischen Kompatibilität von Diskursen über Selbstständigkeit und Selbstlernen .....	205
9	Additive Verknüpfungen erkenntnis- und kulturtheoretischer Begründungen von Selbstlernen .....	215
10	Problematisierungen der Legitimationen von Selbstständigkeit und Selbstlernen .....	223
10.1	Problematisierung I: Zur Marginalisierung von Generationendifferenz ....	225
10.1.1	Generationendifferenz aus genealogischer Perspektive .....	229
10.1.2	Generationendifferenz aus sozialpolitischer Perspektive .....	230
10.1.3	Generationendifferenz aus historisch-soziologischer Perspektive .....	231
10.1.4	Generationendifferenz aus psychoanalytischer Perspektive .....	233

10.1.5	Generationendifferenz aus bindungstheoretischer Perspektive .....	234
10.1.6	Generationendifferenz aus kulturpädagogischer Perspektive .....	238
10.2	Problematisierung II: Zur Ausklammerung von Erziehung als einem pädagogischen Verhältnis .....	241
10.3	Problematisierung III: Zur Widersprüchlichkeit von Selbstorganisation als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts .....	246
10.4	Problematisierung IV: Zur Ausklammerung von Bildungsinhalten .....	252
11	Schlussbemerkung .....	259
	Literaturverzeichnis .....	263

# 1 Problemstellung und Vorgehensweise

Moderne Erziehung ist ohne die Förderung der Selbstständigkeit von Heranwachsenden nicht denkbar. Dies ist keine neue pädagogische Einsicht, vielmehr steht das Erziehungsziel Selbstständigkeit im Mittelpunkt der gesamten neuzeitlichen Tradition pädagogischen Denkens. In gegenwärtigen pädagogischen Diskursen über Kindheit, Erziehung, Bildung und Unterricht hat diese traditionelle pädagogische Kategorie erneut Hochkonjunktur. Das Leben und Aufwachen von Kindern in der durch kontinuierliche Modernisierungsprozesse gekennzeichneten Gesellschaft, der Strukturwandel von Erziehungszielen, -stilen und -verhältnissen, die ‚zeitgemäße‘ Konzeptualisierung schulischen Lernens und unterrichtlicher Bildungsgänge, die Herausforderungen lebenslangen Lernens usw. werden unter diesem Gesichtspunkt thematisiert und analysiert. Die Kategorie ‚Selbstständigkeit‘ versteht sich jedoch nicht ohne weiteres von selbst, auch wenn mit ihr in pädagogischen Texten nicht selten der Anspruch auf unmittelbare Plausibilität und Überzeugungskraft erhoben wird. Das führt zuweilen zu einem problematischen Wortgebrauch, der sich in mangelnden begrifflichen und theoriegeleiteten Explikationen von Selbstständigkeit zeigt und diese Kategorie auf den Status einer pädagogischen Leerformel reduziert, die je nach Interesse anders konkretisiert werden kann (vgl. GRUNDER 2001, S. 90f.; GILLICH 1993). Insofern besteht eine zentrale erziehungswissenschaftliche Reflexionsaufgabe darin, der Frage nach den theoretischen und normativen Hintergründen von Selbstständigkeit als einem Kardinalbegriff modernen Lebens und moderner Erziehung nachzugehen, sowie seine Verwendung in pädagogischen Diskursen zu rekonstruieren und zu problematisieren.

Um die Thematisierungsformen von ‚Selbstständigkeit‘ zu systematisieren, betrachtet EWALD TERHART diese Kategorie als Oberbegriff eines Wortfeldes begrifflich unterschiedlich ausgedrückter pädagogischer „Motive, Annahmen und Prinzipien“ wie „Selbsttätigkeit‘, ‚Selbstbetätigung‘, ‚Selbstbestimmung‘, ‚Selbsterziehung‘, ‚Selbstbildung‘, ‚autodidaktische Bildung‘, ‚aktivistische Didaktik‘, ‚entdeckendes‘, ‚selbstorganisiertes‘, ‚selbstgesteuertes‘, ‚autonomes‘, ‚handlungsorientiertes Lernen‘, ‚Lernen lernen‘ usw.“ (TERHART 1990, S. 6). Diese Begriffe sind übereinstimmend positiv konnotiert, wie eine einfache ‚Umkehrprobe‘ zeigt: Die Betrachtung der entsprechenden Antonyme ‚Unselbstständigkeit‘, ‚Fremdtätigkeit‘, ‚Fremdbestimmung‘, ‚Fremderziehung‘ usw. macht deutlich, dass das Präfix ‚selbst‘ anders als sein eher negativ besetztes Antonym ‚fremd‘ positive Konnotationen auslöst. Angesichts der Vielfalt der unter der Kategorie ‚Selbstständigkeit‘ subsumierten Begriffe und Themen stellt sich die Frage nach ihrem gemeinsamen Bedeutungskern unterhalb ihrer unmittelbaren positiven Suggestivkraft. Worin besteht, so lässt sich die Frage mit einer Formulierung DIETRICH BENNERS (1991, S. 9) präzisieren, „der pädagogische Grundgedanke“ einer am Prinzip der Selbstständigkeit orientierten Erziehung?

In der neuzeitlichen Geschichte pädagogischen Denkens und Handelns wird der Gedanke der Selbstständigkeit in einem doppelten Sinne kategorial entfaltet. Zum einen gilt

Selbstständigkeit als oberste Zielperspektive von Erziehung. Menschen durch Erziehung aus ihrer Unmündigkeit herauszuführen (vgl. lat. educare) und sie zu einem selbstständigen und durch die eigene Vernunft geleiteten Leben zu befähigen, ist die Projektbeschreibung der Aufklärungsphilosophie und der sich mit ihr konstituierenden modernen Pädagogik. In dieser Zielperspektive liegt die Basis des modernen Verständnisses von Erziehung. Diese Zielformel für sich allein genommen birgt jedoch die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche als defizitär, heteronom, passiv und der pädagogischen Fremdbestimmung bedürftig betrachtet werden. Unbestritten kann Selbstständigkeit jedoch nicht pädagogisch ‚geschaffen‘ oder ‚erzeugt‘ werden. Insofern wird Selbstständigkeit im Sinne von Selbsttätigkeit zugleich als konstitutive Bedingung von Erziehung betrachtet. Erziehung ist demzufolge nicht nur fremdbestimmt als pädagogische Einwirkung von Erziehern zu verstehen, sondern zugleich als reflexive und eigenbestimmte Selbsterziehung der Heranwachsenden.

In klassischer Wendung bringt BENNER (1991) diese konstitutive Grundparadoxie von Erziehung mit den ineinander verschränkten Prinzipien der „Bildsamkeit“ und der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zum Ausdruck. Erziehung, die im Dienst der Bildung steht, kann demnach nur durch das selbsttätige Mitwirken des Kindes verstanden werden. Bildsamkeit ist für BENNER ein universal gültiges, apriorisches Prinzip pädagogischer Praxis, das er bezogen auf pädagogische Interaktionen relational entfaltet als Anerkennung des Zu-Erziehenden als jemanden, „der an der Erlangung seiner humanen Bestimmtheit mitwirkt“ (ebd., S. 57). Mitwirkung ist nicht verkürzt als das Abtreten von Macht an den Erziehungsbedürftigen zu verstehen, sondern als pädagogische Begegnung in wechselseitiger Anerkennung „produktiver Freiheit“. Diese Freiheit erschließt sich für das Kind nicht bereits im Zugeständnis von Freiräumen, sondern erst in der Aneignung dieser Freiheit durch eigenständiges Denken und Handeln (ebd., S. 62). Erziehung hat folglich den Charakter der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“. Dazu ist es erforderlich, produktiv an die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes anzuknüpfen, diese in erzieherischen Aufforderungen zu überschreiten, ohne das Kind dabei zu überfordern. Pädagogisches Handeln ist angesichts der hier in Rede stehenden Prinzipien durch eine so genannte ‚Als-Ob-Struktur‘ gekennzeichnet, die darin besteht,

„den Heranwachsenden zu etwas aufzufordern, was er – noch – nicht kann, und ihn als jemanden anzuerkennen, der er – noch – nicht ist. Diese Dialektik der beiden ersten Prinzipien führt keineswegs in einen Widerspruch pädagogischen Denkens und Handelns mit sich selbst, sondern bestimmt jene Grundparadoxie pädagogischer Praxis, der diese ihre spezifischen Wirkungsmöglichkeiten verdankt. Daß pädagogische Praxis, an die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden anknüpfend, zur Selbsttätigkeit auffordert, besagt gerade, daß der Zu-Erziehende ohne eine entsprechende Aufforderung noch nicht selbsttätig sein kann, daß er dies auch nicht aufgrund einer solchen Aufforderung wird, sondern nur vermittelt seiner eigenen Mitwirkung werden kann.“ (BENNER 1991, S. 71)

Der traditionelle Gedanke, dass die Grenzen pädagogischer Einwirkung in der Selbsttätigkeit des Zu-Erziehenden liegen, steht auch im Zentrum aktueller erziehungstheoretischer Theoriekonzepte und Konzeptualisierungen von Selbstständigkeit. Die Kontinuität zwischen der klassischen und der aktuellen Problemdiskussion gerät jedoch leicht in Vergessenheit, da in der wissenschaftlichen Praxis alte Theorien, Konzepte und Forschungsansätze nicht selten durch neue substituiert werden, ohne theorieübergreifend die wissenschaftliche

Kontinuität der Problembearbeitung zu rekonstruieren. Ziel dieser Arbeit ist es zu zeigen, wie der Gedanke von Erziehung und Unterricht als Anregung zur Selbsttätigkeit in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskursen neuen begrifflichen und theoretischen Ausdruck findet und welche Akzentverschiebungen und Folgeprobleme sich dabei im Vergleich zu traditioneller pädagogischer Theoriebildung ergeben.

Mit dieser Zielformulierung bezieht sich die vorliegende Arbeit auf eine gegenwärtige Problemdiskussion im Überschneidungsfeld von Sozialisationstheorie, Kindheitsforschung, Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Schulpädagogik, Didaktik und Lerntheorie. In diesem die Subdisziplinen der Pädagogik übergreifenden Diskurs geht es um die theoretische Legitimation von Kindheits-, Erziehungs- und Bildungstheorien, die eher Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit akzentuieren, sowie um Unterrichts- und Lehrvorstellungen, die den ‚instruktionslogischen‘ Gedanken der Angewiesenheit von Heranwachsenden auf Fremderziehung, Anleitung und Lehre ablösen sollen. Dieser Legitimationsdiskurs basiert seit den letzten zwanzig Jahren auf kultursoziologischen Theoremen gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, bezieht sich auf Akteursmodelle der Kindheit- und Jugendforschung, auf postmoderne Bildungsphilosophie sowie konstruktivistisch-systemtheoretische Erkenntnis- und Lerntheorie, um den klassischen Gedanken von Bildung als Anregung zur Selbsttätigkeit als Hilfe zu selbstgesteuertem, selbstreferenziellem und selbstbestimmtem Lernen umzuformulieren.

Dieser heterogene, in unterschiedlichen Disziplinen geführte und auf verschiedene Theorieansätze referierende Diskurs und die in ihm hervorgebrachten Konzeptualisierungsformen von Selbstständigkeit sollen rekonstruiert und problematisiert werden. Das dabei zugrunde gelegte Verständnis von Rekonstruktion wird nicht als ‚Abilden‘ oder ‚Wiederherstellen‘ aufgefasst, was angesichts der vielschichtig gelagerten Diskurslage auch schwerlich möglich wäre, sondern als ‚Reduktion von Komplexität‘. Die Vielfalt des Diskurses wird durch einen modernisierungstheoretischen und einen konstruktivistischen Darstellungsstrang reduziert, die anschließend zusammengefügt werden. In diesem Rahmen werden idealtypische Konzeptualisierungs-, Deutungs- und Argumentationsmuster aktueller Diskussionen über Selbstständigkeit aufgezeigt. Insofern ist die Struktur der Arbeit als heuristisches Ordnungssystem zu verstehen, das die Diskussionslage nicht abzubilden, sondern theoriegeleitet nach Diskussionskernen zu systematisieren sucht. Herausgearbeitet werden soll, welchen Beitrag unterschiedliche Theorieperspektiven zu einer umfassenden Konzeptualisierung selbstständigen Lernens leisten.

Unter der Metaüberschrift I: „Selbstständigkeit als Zielnorm moderner Pädagogik“ werden gesellschafts- und kulturtheoretisch fundierte Bilder von Selbstständigkeit rekonstruiert. Ausgehend von der Prämisse, dass die Programmformel ‚Erziehung zur Selbstständigkeit‘ als pädagogische Antwort auf gesellschaftliche Modernisierungs-, insbesondere Individualisierungsprozesse verstanden werden kann, werden zunächst mit aufklärerischen und reformpädagogischen Perspektiven auf Selbstständigkeit ‚klassische‘ Reflexionen des Zusammenhangs von Gesellschafts- und Erziehungsreform thematisiert (Kap. 2), um vor diesem Hintergrund das neue Verständnis von Selbstständigkeit als Akteurskompetenz und Selbstsozialisation individualisierter Kinder in soziologischen, sozialphilosophischen sowie sozialisations- und kindheitstheoretischen Theoriekonzepten zu explizieren (Kap. 3-4). Diese ‚neue Selbstständigkeit‘ von Kindern wird u.a. thematisiert als sozialer Imperativ zur

Selbststeuerung des eigenen Lebens unter den Bedingungen gesellschaftlicher Individualisierung sowie als zentrales Erziehungsziel angesichts des familialen Strukturwandels der Erziehungsstile und –verhältnisse. Eine subjekttheoretische Konzeptualisierung findet die neue Selbstständigkeit von Kindern in Akteursmodellen der Sozialisations- und Kindheitsforschung ebenso wie in Identitätstheoretischen Konzepten der sozialphilosophischen Moderne-Postmoderne-Kontroverse. Im Zusammenhang empirischer Beschreibungen und subjekttheoretischer Konzeptualisierungen dieser neuen Selbstständigkeit wird auch die Rolle von Kindern und Jugendlichen als Schüler neu wahrgenommen. Überlegungen zum Verhältnis selbstständiger Kindheit, Jugend und Schule, insbesondere zur vielschichtigen Rolle von Schule und Unterricht in Prozessen der Individualisierung von Heranwachsenden, beschließen daher den ersten Themenkomplex dieser Arbeit (Kap. 5).

Ergänzt werden diese sozialtheoretischen Reflexionen zur Akteurskompetenz durch den epistemologischen Gedanken des Ichs als Konstrukteur seiner kognitiven Wirklichkeit. Unter der Metaüberschrift II: „Selbstständigkeit als selbstorganisiertes und selbstreferenzielles Lernen“ wird diese – auf konstruktivistischen Erkenntnismodellen basierende – epistemologische und lerntheoretische Auffassung von Selbstständigkeit nachgezeichnet. Rekonstruiert wird der Kern des konstruktivistischen Erkenntnisprogramms, der in der Beschreibung und Analyse der selbstreferenziellen, phylo- und ontogenetisch determinierten sowie kontextuell und kulturell gebundenen Konstruktion des Wissens durch ein ‚auto-poietisches‘ Erkenntnissubjekt besteht. Wissen, so die provokante Konsequenz aus den konstruktivistischen Überlegungen, ist nicht in seinem Wahrheitsgehalt relevant, sondern in seiner Passung und Funktionalität in Handlungszusammenhängen. Dieser Themenkomplex der Untersuchung soll verdeutlichen, wie das Selbstständigkeitsbild konstruktivistischer Theorien zur Selbstreferenz des Erkennens, Lernens und Verstehens in philosophischen, neurobiologischen, evolutionstheoretischen und systemtheoretischen Zusammenhängen formuliert wird (Kap. 6) und wie es in pädagogischen Kontexten zur Betonung der Subjektivität und Selbsttätigkeit des Lernens und der pragmatischen Funktion des erworbenen Wissens Verwendung findet (Kap. 7).

- In den Rekonstruktionen dieser heterogenen Auffassungen von Selbstständigkeit soll zugleich gezeigt werden, welche Konzeptualisierungen pädagogischen Handelns und theoretischer Bestimmungen von Erziehung, Unterricht und Bildung mit diesen Theoriereflexionen legitimiert werden. Entfaltet wird die These, dass der klassische Gedanke der Selbsttätigkeit und das darauf bezogene Verständnis von Erziehung als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ zugespitzt werden zur Formel der „Selbstmacht des Ichs und der Ohnmacht der Erziehung“, wie es REINHARD UHLE (2006) pointiert zum Ausdruck bringt. Macht versteht UHLE mit NIKLAS LUHMANN nicht als „Einsatz von Machtmitteln“, sondern als „Neutralisierung des Willens‘ von Anderen durch Begrenzung von deren Handlungsspielräumen“ (ebd., S. 1). Wie die aktuelle disziplinübergreifende Problemdiskussion über Selbstständigkeit vorgibt, ist eine solche erzieherische Begrenzung der Handlungs- und Erfahrungsspielräume durch Handlungsformen oder Beziehungsfigurationen wie Behüten, Gegenwirken, Grenzen setzen, Unterstützen, Zeigen, Lehnanforderungen, Leistungs- und Sachansprüche durchsetzen, Disziplinieren usw. gegenwärtig angesichts des Strukturwandels der

Erziehungsverhältnisse empirisch schwer möglich und in Anbetracht theoretischer Konzeptualisierungen ‚neuer Selbstständigkeit‘ wenig erstrebenswert. Unterstellt der Gedanke von Erziehung als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, dass Heranwachsende aufgrund ihres Bildungswillens dieser Aufforderung folgen und damit selbst in die Begrenzung ihrer Handlungsmöglichkeiten zum Zweck der Bildung und des Lernens einwilligen, so betonen didaktische und erziehungstheoretische Konzepte im Zeichen der neuen Selbstständigkeit individualisierter Kindheit – in expliziter Abgrenzung zu traditionellen Bildern von Erziehungs-, Anleitungs- und Schonraumkindheit! – die eigenständigen Akteurskompetenzen und Individualisierungsansprüche von Kindern im Leben, Aufwachsen und Lernen. Die an diese Reflexionen anknüpfenden erziehungs-, lehr-, unterrichts- und bildungstheoretischen Motive, Annahmen und Prinzipien akzentuieren das Prinzip Selbsttätigkeit, ohne es rückzubinden an den Aufforderungscharakter pädagogischen Handelns. Ausgehend von diesen Zusammenhängen wird in der vorliegenden Arbeit aus erziehungstheoretischer Sicht rekonstruiert, wie über das Paradigma der Selbstsozialisation der gesellschaftliche Bedeutungsverlust und die Wirkungsohnmacht von Erziehung thematisiert wird,

- wie die Soziologie der Kindheit das kindliche Akteursparadigma in pädagogischen als auch politisch-rechtlichen Zusammenhängen als Forderung nach verstärkter gesellschaftlicher Partizipation von Kindern verwendet,
- dass die Lernkompetenz kindlicher Akteure in Paradigmen der Säuglings- und Kleinkindforschung zum Leitmodell für die Anforderungen lebenslangen Lernens stilisiert wird,
- dass postmoderne Konzepte dezentrierter Identität als Befreiung aus dem Konstrukt der kindlichen und Unselbstständigkeit suggerierenden Rollenidentität gedeutet werden und
- wie der klassische Gedanke der Erziehung zur Autonomie durch ‚Autarkie‘ von Kindern suggerierende Akteursmodelle und konstruktivistische Theoreme reformuliert wird.

Aus lehr- und unterrichtstheoretischer Sicht ist sodann zu zeigen, wie die Selbstmacht und Selbsttätigkeit der Schüler thematisch wird als schulpädagogische Akzeptanz von Individualisierungsansprüchen und als Betonung subjektorientierten, selbstgesteuerten, selbstbestimmten und selbstreferenziellen Lernens im Unterricht. Im Anschluss hieran fokussieren bildungstheoretische Explikationen neuer Subjektivitäts- und Selbstständigkeitsverständnisse aus kulturtheoretischer und epistemologischer Sicht die Veräußerlichung des Wissens gegenüber dem Wissenden sowie die Notwendigkeit, Wissen pragmatisch in den Dienst der Handlungszwecke des Selbst zu stellen.

Themenkomplex III über „Zusammenhänge und Problemfelder modernisierungstheoretischer und konstruktivistischer Diskurse über Selbstständigkeit und Selbstlernen“ analysiert hieran anschließend die innere Struktur des theorie- und subdisziplinübergreifenden Legitimationsdiskurses im Kontext von Kindheits-, Erziehungs- und Bildungs- und Unterrichtstheorien, die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit signifikante Bedeutung zuweisen. Das Interesse richtet sich dabei auf die Frage, wie es durch die theoretische Verbindung und

additive Verknüpfung gesellschafts-, kultur- und konstruktivistischer Diskurse zur Herausbildung einer sich selbst stabilisierenden Diskurs- und Theorielage kommt (Kap. 8-9). In einem zweiten Schritt wird dieser Legitimationsdiskurs aus generations-, erziehungs-, unterrichts- und bildungstheoretischer Sicht problematisiert durch die Konfrontation des pädagogischen Grundgedankens der Selbsttätigkeit mit Prinzipien und Aufgaben pädagogischen Denkens und Handelns, die den Geltungsanspruch dieses Grundgedankens einschränken (Kap. 10). Rekuriert wird auf insgesamt vier zentrale Aspekte:

1. die Angewiesenheit von Kindern auf Erwachsene im Generationenverhältnis,
2. die Notwendigkeit, Erziehung als Begrenzung von Selbstsozialisation in pädagogischen Verhältnissen aufzufassen,
3. die unterrichtstheoretische Differenzierung der Selbsttätigkeit und Beteiligung von Kindern an der Gestaltung ihres Lernens durch die Unterscheidung von Selbstorganisation als Voraussetzung, Ziel und Methode des Unterrichts und
4. die Notwendigkeit, die marginalisierte Frage nach Bildungsinhalten in das Zentrum didaktischer Reflexionen zu stellen.

Grundlegend hierfür ist der Gedanke, dass Bildung und Erziehung auch in ihrer Funktion als Element zur Erhaltung von Kultur begriffen werden müssen, da immer wieder Neuankömmlinge in Kultur und Gesellschaft zu initiieren sind. Mit Bezug auf traditionelle Überlegungen zur Dialektik von ‚Führen und Wachsenlassen‘, von ‚Einwirken und Mitwirken‘ wird der Frage nach Legitimationen für eine Brücke zwischen Anregungen zur Selbsttätigkeit und Lehren als Initiation in Kultur nachgegangen.

# I Selbstständigkeit als Zielnorm moderner Pädagogik

Aus der historischen Sozialisations- und Bildungsforschung, der historisch-pädagogischen Anthropologie, der Wissens- und Kulturosoziologie und anderen historiographischen Disziplinen ist bekannt, dass Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtskonzepte und mit ihnen das sozial konstruierte Bild vom Kind als pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse und Veränderungen der Lebensbedingungen von Kindern gelesen werden können. Damit ist nicht gemeint, dass die Lebensphase der Kindheit ebenso wie die pädagogische Praxis kulturelle Erfindungen der Moderne sind. Kindsein ist eine anthropologische Tatsache im Lebenslauf, wie auch Erziehung als Einführung junger Menschen in Kultur eine Grundtatsache menschlicher Existenz darstellt. Historisch wandelbar und kulturell verschieden sind jedoch die Ausprägungen erzieherischer Interaktionen und Ausgestaltungen dieser Lebensphase.

In der Kindheitsforschung wird daher grundlegend unterschieden zwischen Kindheit als biologischer und als sozialer Tatsache. Die Rede von Kindheit als biologische Tatsache ist auf die anthropologische Natur des Menschen bezogen, dessen Verhalten nicht durch genetisch verankerte Programme instinktreguliert gesteuert, sondern über Lernprozesse den jeweiligen Umweltbedingungen angepasst wird (vgl. BRINKMANN 1987, S. 14; vgl. Kap. 3.1). Aus anthropologischer Sicht ist folglich eine nicht aufhebbare Generationendifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen zu konstatieren, insofern Kinder ‚natürliche‘ Lernrückstände erst durch selbsttätige Erfahrungsbildung und mit Hilfe der Erwachsenen ‚abbauen‘ müssen. Das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen kann als evolutionär verankerte Lernbeziehung beschrieben werden, insofern sich Erwachsene in ihrem Verhalten auf das Lernen der Kinder beziehen (vgl. ELSCHENBROICH 2000, S. 428). Die jeweilige geschichtlich-kulturelle Ausgestaltung dieser Lernbeziehung wird mit der Kategorie Kindheit als soziale Tatsache in den Blick genommen. Kindheit als soziale Tatsache bezeichnet für WILHELM BRINKMANN daher das „komplexe System besonderer Vorkehrungen und Aufwendungen der Erwachsenen-Gesellschaft für ihre Nachkommen zum Zweck der Organisation und der pädagogischen Begleitung dieser Lernprozesse als ein je ort- und zeittypisches Bündel von Deutungen des Kindseins, von Einstellungen zur Kindheit (und) von Erwartungen an das Kind“ (BRINKMANN 1987, S. 14f.). In diesen Zusammenhang fällt die Rede von Kindheit als ‚sozialem Konstrukt‘ wie auch die Diagnose einer historisch variablen, sozial präformierten ‚Kindheitssemantik‘, die ‚vorgängig‘ bestimmt, welche Bedeutung durch Erwachsene Kindern beigemessen wird (vgl. PRANGE 2000, S. 21). Auch die systemtheoretische Beschreibung des Kindes als „Medium der Erziehung“ bezieht sich auf dieses kulturosoziologische Verständnis von Kindheit (vgl. LENZEN 1995; LUHMANN 1995). Die soziale Konstruktion der Kindheit dient primär der Legitimation von Erziehungsintentionen. Unter Erziehung und der damit verbundenen sozialen Konstruktion von Kindheit wird in diesen

Diskursen die „gesellschaftliche Reaktion auf die (sc. biologische) Entwicklungstatsache“ verstanden (BERNFELD 1925/1967, S. 51).

Deutlich wird, dass die Begriffsverständnisse von Kindheit als soziale und biologische Tatsache strukturell aufeinander bezogen sind. Man kann auch sagen, dass das historische Theorem der variablen Kindheitssemantik kulturelle Wandlungen in der Ausgestaltung des biologisch grundgelegten Generationen- und Erziehungsverhältnisses und in der Wahrnehmung von Kindern als Lernwesen beschreibt. Galten Kinder etwa aufgrund ihrer Lernrückstände im Vergleich zu Erwachsenen lange Zeit als ‚Mängelwesen‘, so setzt sich zunehmend in der Forschung wie auch in der öffentlichen Wahrnehmung ein Bild des Kindes als „Erkenntniswesen“ (ELSCHENBROICH 2000) durch, das nicht die Defizite, sondern die enorme Lernfähigkeit der Kinder und die Komplexität ihrer forschend-explorativen Weltaneignung betont – eine kindliche Fähigkeit, die sich Erwachsene in der Kultur der Wissens- und Informationsgesellschaft mit ihrer ‚Halbwertzeit‘ des Wissens und den daraus folgenden Anforderungen an lebenslanges Lernen bewahren müssen (vgl. KRAPPMANN 2002, S. 97). In diesem Wandel der Kindheitssemantik ist auch die in den folgenden Kapiteln zu thematisierende Rede über die Selbstständigkeit des Kindes als Zielnorm moderner Pädagogik eingelagert. Auf der Grundlage aufklärerischer und reformpädagogischer Reflexionen zu dieser Thematik (Kap. 2) werden neue Erscheinungsformen und Bilder der Selbstständigkeit von Kindern im Zeichen von Individualisierung als Sozialisationsmodus thematisiert (Kap. 3-5).

## 2 Erziehung zur Selbstständigkeit in der Aufklärungs- und Reformpädagogik

Überlegungen zu theoretischen Hintergründen des Erziehungsziels Selbstständigkeit sind bereits seit Beginn der Moderne ein zentrales Thema pädagogischer Reflexion. Als klassische pädagogische Reflexionen gesellschaftlicher Transformationsprozesse, die das Engagement für Gesellschafts- und Erziehungsreform miteinander verbinden, gelten die Bildungsphilosophie der Aufklärung und die Reformpädagogik an der Schwelle des 20. Jahrhunderts. An der Philosophie und Pädagogik der Aufklärung wird deutlich, dass die Entstehung der modernen Pädagogik eng mit der Herausbildung der modernen Gesellschaft verbunden ist. Nicht zufällig wird das 18. Jahrhundert, in dem die Moderne durch den Übergang von der mittelalterlich-feudalen zur arbeitsteilig organisierten, funktional differenzierten Gesellschaft sozialstrukturell Konturen annimmt und ideengeschichtlich Reife im kulturellen Projekt der Aufklärungsphilosophie erlangt, auch als ‚pädagogisches Jahrhundert‘ bezeichnet. Wie im Folgenden gezeigt wird, betrifft dieses hier in Rede gestellte Zusammenspiel von sozial- und ideengeschichtlichen Veränderungen im Besonderen die Genese des Zielbegriffs ‚Selbstständigkeit‘ als Kennzeichen der modernen subjektorientierten Pädagogik. Betrachten wir in einem ersten Schritt Aspekte des sozialstrukturellen Wandels im Übergang von der vormodernen zur modernen Gesellschaft, die zur sozialen Konstruktion des modernen Verständnisses von Kindheit führten.

In diesem Zusammenhang referiert die einschlägige soziologische Literatur die gesellschaftliche Umstellung auf Arbeitsteilung, die durch die Trennung von Arbeitsplatz, Produktion und Wohnung zu einer starken Veränderung des Zusammenlebens der Menschen führte. In politischer Hinsicht ging der Machtverlust des Adels mit dem Erstarren des Wirtschafts- und Bildungsbürgertums einher. Die moderne bürgerliche Kleinfamilie als privater und intimisierter Lebensbereich löste im Prozess fortschreitender Modernisierung die räumlich verbundene vormoderne Lebens- und Arbeitsgemeinschaft des um mehrere Familien und Gesinde organisierten so genannten Ganzen Hauses als umfassenden Sozialisationszusammenhang ab (vgl. SHORTER 1977). Diese sozialgeschichtlich interessante Entwicklung beschreibt die sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung übereinstimmend als strukturelle Voraussetzung für die Entstehung der modernen, von den Zwängen der Erwerbstätigkeit befreiten und als Lebensphase der Vorbereitung verstandenen Familien-, Lern- und Erziehungskindheit (vgl. GILLIS 1974; ARIÈS 1960). In der bürgerlichen Kleinfamilie konnte der auf JEAN-JACQUES ROUSSEAU zurückgehende Gedanke von ‚Kindheit als pädagogischem Schonraum‘ verwirklicht werden. Die Ausgliederung der Erwerbsarbeit aus dem häuslichen Lebenszusammenhang ermöglichte die Freisetzung der Heranwachsenden aus gesellschaftlichen Reproduktionsaufgaben und die erzieherische Ausrichtung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen. Dies zeigte sich vor allem an der Einrichtung von Kinder- und Jugendzimmern, ausgestattet mit kindgerechtem Spiel-

zeug und pädagogischer Kinder- und Jugendliteratur. In diesem bildungs- und wirtschaftsbürgerlichen Milieu bildete sich die Vorstellung von Kindheit als Zeit des Spielens und Lernens heraus. Für PHILLIPE ARIÈS (1978), dem Gründervater der sozialhistorischen Kinderforschung, wurde dieses Kindheitskonzepts vor allem durch Scholarisierung von Kindheit, später auch Jugend, konstituiert. Höhere Qualifikationsanforderungen, d.h. anspruchsvolle und reflektierte Formen der Enkulturation, die nicht im gemeinsamen Lebensvollzug von Kindern und Erwachsenen in Familie und Werkstatt angeeignet werden können, geben dem Konzept moderner Kindheit eine institutionelle Grundlage. Die soziale Konstruktion einer Differenz zwischen den Generationen lässt sich so idealtypisch als Übergang von der vormodernen Kulturtradierung durch Mitahmung und Nachahmung zur reflektierten Aneignung von Kultur in institutionalisierten Lehr-Lernbeziehungen beschreiben. Zusammengefasst werden diese strukturellen Bedingungen der Entstehung von Kindheit und Jugend von JOHANNA MIERENDORFF und THOMAS OLK (2002, S. 125) wie folgt: „1) Prozesse der Arbeitsteilung, (2) Freisetzung von Kindern und Jugendlichen aus Erwerbsarbeit, 3) Entstehung von Schutz- und Vorbereitungsräumen sowie 4) Entstehung und Durchsetzung der bürgerlichen Familie“.

Das aufstrebende Bürgertum als starker Kritiker des mittelalterlichen Feudalismus verband die sozialstrukturelle Ausdifferenzierung der Familien-, Lern- und Erziehungskindheit mit dem aufklärerischen Konzept von Bildung als „Ausgang des Menschen aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (IMMANUEL KANT 1991, S. 53). Mittelalterlichen Vorstellungen religiöser Abhängigkeit des verderbten Menschen und einer darauf bezogenen ‚schwarzen Pädagogik‘ wurden Bildungsziele wie innerweltliche Selbstständigkeit und personale Autonomie entgegengesetzt. Erreicht werden sollten diese Bildungsziele durch die ‚Aneignung objektiver Kultur‘, eine Programmformel moderner Pädagogik, die sich von der katechetischen Unterweisung der kirchlichen Lehre abgrenzt. Das aus den Fesseln ständischer Gebundenheit freigesetzte Ich (des männlichen Wirtschafts- und Bildungsbürgertums) sollte die Fähigkeit erwerben, sein Leben selbst zu bestimmen und sich selbstständig an andere Menschen, Werthaltungen und Tätigkeiten binden zu können. Der Gedanke, Selbstentfaltung und Autonomie über die Aneignung objektiver Kultur zu befördern, findet klassischen Ausdruck in den Bildungskonzeptionen GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGELS und WILHELM VON HUMBOLDTS. Der als klassisch geltende Grundgedanke dieser Konzeptionen besteht darin, Bildung als Bearbeitung eines Spannungsverhältnisses von Ich, Du und Welt zu betrachten. Über die Aneignung von Welt entfremdet sich das Ich von seiner Subjektivität und tritt in den Bereich des Allgemeinen ein. Gelingende Bildung als Herausbildung eines reflexiven und autonomen Selbst- und Weltverhältnisses wird erreicht, wenn der Mensch aus dem Verstehen von Welt in sich zurückkehrt und „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ vermag (VON HUMBOLDT 1903). In dieser kulturpädagogischen Anschauung bedeutet Bildung nicht bloß Enkulturation, sondern steht unter dem Anspruch der individuellen und kollektiven Höherbildung und Vervollkommnung. Mit dem Gedanken der Höherbildung wird das Verhältnis der Generationen als Lernprozess beschrieben.

Wie FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER deutlich gemacht hat, basiert dieses Verständnis von Bildung auf dem Bewusstsein einer Kulturdifferenz zwischen den Generationen. Durch die soziale Konstruktion von Kindheit und Jugend als Bildungsmoratorium

wird ein pädagogisches Generationenverhältnis konstituiert, das SCHLEIERMACHER in seiner bekannten Vorlesung „Einführung in die Pädagogik“ (1826/1961) mit der Differenz der Lebensalter in Bildung und kulturellem Wissen begründet. Das Generationenverhältnis wird als „Einführung der jüngeren Generation in die objektive Kultur“ begründet, so dass durch die kritische (und nicht bloß adaptive) Auseinandersetzung mit kulturellen Objektivationen Bildung als Aufbau subjektiver Kultur möglich wird. Dem Generationenverhältnis ist damit auch der Generationenkonflikt in Form einer diskursiven Auseinandersetzung über die Legitimität und den Veränderungsbedarf des kulturellen Erbes inhärent. „Das Verhältnis und der Konflikt zwischen den Generationen werden so der produktive Ort, an dem Selbstfindung, eigene Mündigkeit und Fortentwicklung der Kultur zugleich hervorgehen“ (MÜNCHMEIER 1997, S. 119). LUISE WINTERHAGER-SCHMID (2000, S. 28f) beschreibt diese konfliktive Ausprägung des generativen Verhältnis als eine für moderne Vergesellschaftung und Individuation unauflösbare Paradoxie zwischen (1) Erziehung und Bildung als Kulturerhaltung angesichts der anthropologischen Konstanten Tod und Geburt und (2) Bildung als selbsttätiger kultureller Innovationsleistung („Höherbildung“). Die Autorin konstatiert, dass im Zuge beschleunigter gesellschaftlicher Modernisierung der Innovations- gegenüber dem Tradierungsaspekt deutlich stärker gewichtet wird.

Das Ideal der sozialen Autonomie, das durch Bildung und Erziehung als generationalen Verhältnissen befördert werden soll, korrespondiert mit der epistemologischen Autonomie des Subjekts. Nicht die dem Ich ontologisch vorgängigen Ordnungen des vormodernen Weltbildes, sondern seine Subjektivität, sein Verstand, seine Vernunft und seine Sinesseindrücke bilden den Bezugspunkt moderner Epistemologie. Mit der Begründung von Autonomie als zentralem Bildungsziel kann die Philosophie und Pädagogik der Aufklärung als erste Reflexionsform der modernen Gesellschaft und des modernen Konzepts von Kindheit begriffen werden. Diese Reflexion ist gekennzeichnet durch das intellektuelle und praktische Engagement für die Veränderung der sozialen Verhältnisse. Im Zuge der Abwendung vom vormodernen, kosmisch-religiös verankerten Weltbild wurde erkannt, dass Gesellschaftsordnung und Kultur vom Menschen selbst erzeugt werden. Aufklärung zielt daher auf die Lösung aus Abhängigkeiten von Natur, Religion und Tradition durch Rationalisierungsprozesse. Die Unterscheidung von Natur- und Kulturgeschichte bedingt die Vorstellung, Gesellschaft könne als Projekt intentionalistisch nach Vernunftprinzipien gestaltet werden. Moderne wird insofern sowohl als eine historische Epoche wie auch als zu gestaltendes Projekt begriffen. Was der Sozialphilosoph JÜRGEN HABERMAS (1983) das ‚unvollendete Projekt der Moderne‘ nennt, ist mit ambitionierten Zielen verbunden: Fortschritt, Versittlichung der Menschheit, Wahrheit als Aufdecken einer erkennbaren Welt sowie die Emanzipation und die Freiheit des Individuums in sozialer, politischer und kultureller Hinsicht.

Der ideengeschichtliche Kern des Fortschrittsglaubens der Aufklärung besteht in einem neuen pädagogisch-anthropologischen Denken. Philosophen wie JOHN LOCKE oder ROUSSEAU überwinden den mittelalterlichen Glauben an die Verderbtheit und Erbsündhaftigkeit des Menschen qua Geburt, indem sie mit der ‚tabula rasa-Anthropologie‘ den Umwelteinfluss der Entwicklung bzw. mit dem Konzept der perfectibilité die Entwicklungsplastizität und Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen hervorhoben (vgl. BENNER/BRÜGGEN 1996; HERRMANN 1992). Als höchstes Entwicklungsideal der aufklärerischen

Bildungsphilosophie gilt seither die Selbstständigkeit und personale Autonomie des Ichs. ROUSSEAU unterscheidet an dieser Stelle zwischen einer vorgeordneten Erziehung zum Menschen und einer nachgeordneten Erziehung zum Bürger. Erziehung zur Autonomie habe der Natur des Kindes zu folgen, das heißt, seine Anlagen, Vermögen, Begabungen und Kräfte zu fördern und damit sein Eigenrecht gegenüber gesellschaftlichen Interessen, Zwecken und Zielen zu verteidigen. Der Zusammenhang zwischen individueller Höherentwicklung durch eine die menschlichen Anlagen fördernde Erziehung und gesellschaftlichen Fortschritt wird in einem utopischen Gesellschaftsprojekt formuliert, das bei KANT (1991, S. 700) so zur Sprache kommt: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.“ Es ist eine bestehende Herausforderung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, der Frage nachzugehen, wie die Erziehungsaufgabe, Vervollkommnung und Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, inhaltlich zu bestimmen und als gesellschaftlicher Auftrag einzulösen ist. ‚Populärwissenschaftliche‘ pädagogische Ratgeberliteratur reagiert auf dieses Desiderat, indem sie derzeit ein großes Angebot einfacher Antworten auf das, was KANT (ebd.) das „große Geheimnis der Vollkommenheit menschlicher Natur“ nennt, bereitstellt. Der Erfolg dieses Literaturgenres zeigt, dass sich das „Gebot der optimalen Förderung“ (BECK-GERNSHEIM 2000, S. 112ff.) als pädagogischer Imperativ der Moderne etabliert hat (vgl. dazu Kap. 4.1).

Der Fortschrittsglaube der Aufklärungspädagogik findet nicht nur Ausdruck in anthropologischen Aussagen über Autonomie als erreichbares Ziel von Entwicklung, er äußert sich auch in einem darauf bezogenen ‚intentionalistischen Erziehungsbegriff‘. Der Gedanke der ‚Machbarkeit‘ des erziehungsbedürftigen Menschen wird charakteristisch im Diktum KANTS formuliert, „Der Mensch wird Mensch nur durch Erziehung“. An KANTS Frage, „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ kann die Paradoxie dieses an Autonomie als Zielkategorie orientierten und auf Intentionalität abstellenden Erziehungsbegriffs exemplarisch verdeutlicht werden (vgl. UHLE 2004; LUCKNER 2003; LÖWISCH 1998; ZIRFAS 2004). Hier wird das Problem angesprochen, wie es möglich sein soll, jemanden zur Autonomie zu führen. Anders ausgedrückt: Wie kann Selbstständigkeit fremdgesteuert bewirkt werden? Lässt sich ein intentionalistischer Erziehungsbegriff angesichts dieses Widerspruchs überhaupt legitimieren? KANT spitzt dieses Problem auf die generelle Frage zu, wie die notwendige Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang, zu dem auch die Unterweisung durch Lehrer gehört, mit dem Imperativ, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinbar ist. Die oben zitierte KANT-Literatur hebt hervor, dass sich für den Königsberger Philosophen Freiheit und Zwang wechselseitig bedingen. In seiner Moralphilosophie betont er, dass die Selbstständigkeit des Handelns ihre Grenze in der Unantastbarkeit der Handlungsfreiheit des Anderen findet. Freiheit besteht also darin, sich aus Einsicht in die Notwendigkeit, also auf Basis autonomen Erkennens, dem Moralgesetz zu unterwerfen, das er verdichtet im überzeitlich und kulturübergreifend geltenden Kategorischen Imperativ auf die Formel bringt: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzesgebung gelten könne.“ Moralische Selbstbestimmung wird hier als wechselseitig anerkannte Selbstgesetzgebung gedacht. Nach JÖRG ZIRFAS (2004, S. 161) ist Erziehung im Hinblick auf den Kategorischen Imperativ nur dann moralisch, wenn sie Bedingungen gestaltet, die es dem Educanden ermöglichen, sich selbst das Sittengesetz

aufzuerlegen. Dazu gehört für ihn nicht das „Unterwerfen“ unter gesetzlichen Zwang, sondern das „Begründen und Begreiflichmachen des Zwanges“, eine Position, die sich in modifizierter, moralphilosophisch reduzierter Form auch in der „Selbstbestimmungstheorie der (Lern-)Motivation“ von EDWARD DECI und RICHARD RYAN nachweisen lässt (vgl. Kap. 10.3).

Zu diesen Bedingungen gelingender moralischer Entwicklung nach KANT gehört für REINHARD UHLE (2004) auch der „Widerpart von Anderen“, gerade weil „Selbstbestimmung, Selbstdenken und Selbsttätigkeit als Bedingungen von Handlungsfreiheit so wichtig sind. Selbstdenken braucht den Widerpart des Selbstdenkens von Anderen, um prüfen zu können, welches Denken dem Anspruch auf Wahrheit und Richtigkeit näher kommt. Selbsttätigkeit und Selbstverwirklichung braucht die Reaktion von Anderen, um zu prüfen, ob das eigene Selbst auch für Andere zumutbar ist, die ebenfalls ein eigenständiges Leben führen wollen.“ Um solches aufgeklärtes Wollen, Fühlen und Denken gegenüber ‚subjektivistischen Verengungen‘ des Denkens herauszubilden, richtet sich an Erziehung die Aufgabe, einen solchen Widerpart zu realisieren, indem Kindern Grenzen ihres Wollens aufgezeigt werden und indem ihr Verständnis von Welt über wissenschaftliche und literarische Bildung mit anderen Perspektiven konfrontiert wird. Seine Legitimation findet der hier in Form von Disziplinierung, Lenkung und Unterweisung ausgeübte Zwang durch den Gedanken seiner nachträglichen Sanktionierung durch das dank Erziehung mündig gewordene Individuum. Als Stufen des Erziehungsprozesses auf dem Weg zur Autonomie nennt KANT (1) *Disziplinierung* im Sinne der eigenen Unterwerfung unter die eigene Vernunft, (2) *Kultivierung* durch Belehrung und Unterweisung in Kulturtechniken, die zu selbstbestimmter gesellschaftlicher Teilhabe befähigen, (3) *Zivilisierung*, verstanden als soziales Verhalten, z.B. Einsatz für Gemeinschaftsbelange und (4) *Moralisierung* als Einsicht in die kategorische Notwendigkeit bestimmter Handlungen.

Wie wissenssoziologische Untersuchungen von KLAUS PLAKE (1991) zeigen, fällt KANTS Erziehungsverständnis, das die Pädagogik seines Königsberger Lehrstuhlnachfolgers JOHANN FRIEDRICH HERBART deutlich beeinflusst hat, mit einer bestimmten sozialstrukturellen und kulturellen Ausprägungsform der Moderne zusammen. Vereinfacht gesagt handelt es sich um die erste Entwicklungsphase der Moderne, die mit der Herausbildung der bürgerlichen Kultur beginnt und mit der ersten Phase der Industrialisierung endet. In dieser Anfangsphase sind wirtschaftliche, technische, soziale und ideengeschichtliche Modernisierungsprozesse noch vom Scheitern bedroht. Wie am vorherrschenden „Geist des Protestantischen Kapitalismus“ (MAX WEBER) deutlich wird, entspricht ein an Disziplin und Selbstkontrolle gekoppelter Autonomiebegriff aus dem Grunde gesellschaftlichen Anforderungen, weil die Umstrukturierung der Gesellschaft große individuelle und kollektive Anstrengungen bedingt. PLAKE konstatiert für das Ende des 19. Jahrhunderts einen Modernisierungsschub. Arbeitsteilung und funktionale Differenzierung setzen sich als primäre Organisationsform der Gesellschaft durch und mit ihr avanciert die bürgerliche Kleinfamilie zum schichtübergreifenden Leitmodell des privaten Zusammenlebens. Die Industriegesellschaft, deren Aufbau durch Askese, Mäßigung und Anstrengung vorangetrieben wurde, bedarf für die weitere Expansion nun der Weckung von Konsumansprüchen: „Lebensgenuss wird zu einem Erfordernis der Zeit. Ohne den Willen und die Fähigkeit zum Genuß würde sogar der erreichte Lebensstandard durch wirtschaftliche Krisen in Frage gestellt [...]

Ebenso wie die Pädagogik gefordert war, die innerweltliche Askese sicherzustellen, so ist es nun ihre Aufgabe, für konsum- und genussfreudige Einstellungen zu sorgen“ (ebd., S. 160f.). So ist z.B. die Kunsterziehungsbewegung, begründet von dem Kulturpädagogen und damaligen Direktor der Hamburger Kunsthalle ALFRED LICHTWARK, geprägt durch die Betonung der Kreativität, der Ästhetik und Körperlichkeit, des Empfindens und des eigenen künstlerischen Ausdrucks. Das Kind wurde als Künstler entdeckt. Gegenüber Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung rückt die Erlebnisorientierung und Ästhetisierung von Aneignungsprozessen in den Mittelpunkt schulpädagogischer Reflexionen. Der Tribut an gesellschaftliche Modernisierungsprozesse besteht folglich in der Entwicklung der Genussfähigkeit und Erlebnisorientierung als Voraussetzungen von Konsumorientierung. Analog werden auch gesellschaftlich-funktionalistische Gründe für die Betonung der Selbsttätigkeit des Lernens genannt. Dieses reformpädagogische Grundprinzip, das vor allem in den Arbeiten von JOHN DEWEY, GEORG KERSCHENSTEINER und HUGO GAUDIG entfaltet wird, entspricht dem zunehmenden Bedarf an flexiblen, kreativen, lernbereiten und lernfähigen Arbeitnehmern in fortgeschrittenen Industriegesellschaften. Erkennbar ist die ökonomisch-strukturelle Relevanz dieser Lernform auch daran, dass eine „(...) – zumindest auf den ersten Blick – erstaunliche Parallelität in den Anforderungen besteht, die von Seiten der Wirtschaft heute an Bildung und Ausbildung gestellt werden, und pädagogischen Konzepten, die ihren Ursprung in der Reformpädagogik der 20er Jahre haben“ (VAUPEL 2004, S. 31). Die Betonung formaler Lernziele wie Selbstlernkompetenz und Selbstorganisationsfähigkeit kann insofern als pädagogische Reaktion auf Veränderungen des Arbeitslebens verstanden werden (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993, S. 17). Bezogen auf die oben erläuterte paradoxe Struktur des pädagogischen Generationenverhältnisses kann mit WINTERHAGER-SCHMID (2000, S. 29) davon ausgegangen werden, dass die ältere Generation mit der reformpädagogischen Gewichtung formaler Bildungsziele erstmals deutlich die Aufforderungen zu Innovationsleistungen über den Imperativ zur Nachfolge im Sinne „folgsamer Aneignung der Tradition“ stellt. Reformpädagogik als kulturelles Deutungsmuster ist dieser Betrachtung zufolge tief mit der Struktur gesellschaftlicher Modernisierungs- und Enttraditionalisierungsprozesse verwoben.

Die Konfrontation aufklärerischer und reformpädagogischer Perspektiven zeigt, dass der klassische Gedanke von Bildung als Anregung zur Autonomie reformpädagogisch umformuliert wird als Ermöglichung und Unterstützung selbsttätigen, selbstgesteuerten und selbstbestimmten Lernens. Autonomie wird nicht wie bei KANT als Folge von Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung gesehen, sondern als Erziehung zur Selbsttätigkeit konzipiert (vgl. TERHART 1990, S. 8). Wenngleich wissenssoziologische Beobachter diese theoretische Trendwende als kulturellen Ausdruck eines gesellschaftlich-ökonomischen Wandels sehen, ist das Selbstverständnis der einzelnen reformpädagogischen Richtungen kultur- und erziehungskritisch. Wie auch in der Aufklärungspädagogik wird ein utopischer Zusammenhang von Erziehungs- und Gesellschaftsreform konstruiert. „Das Kind dient als Modell für ein besseres Leben: Am Kinde genesen, sich durch das Kind erlösen, sich aus den Zwängen des Erwerbslebens befreien“, so beschreibt DONATA ELSCHENBROICH (2000, S. 425) die Glückserwartung des Projekts der Reformpädagogik, das anders als das Projekt der Aufklärung nicht so sehr die Intentionalität und Instruktionslogik von Erziehung betont. Konträr zu wissenssoziologischen Überlegungen sieht die

reformpädagogische Bewegung ihre paradigmatische Grundlage übereinstimmend in einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘. Diese basiert auf einem romantisch-mythologisch überhöhten Bild des ‚selbstständigen‘ und ‚eigensinnigen‘ Kindes und einem ‚reifungstheoretischen‘ Verständnis von Entwicklung als Selbsthervorbringung, das in radikaler Ausprägung nur ein ‚Wachsenlassen‘ fernab gesellschaftlicher und erzieherischer Einflussnahme zulässt. Wie MARIA FÖLLING-ALBERS (2005) erläutert, beruht dieses Erziehungsverständnis auf dem in der Aufklärung grundgelegten Verständnis von Schul- und Familienkindheit als Moratorium. Kinder, die gemäß der reformpädagogischen Anthropologie als ‚unfertige‘ und zugleich ‚unverdorbene‘ Wesen gesehen wurden, sollten in einer geschützten und den kindlichen Bedürfnissen entsprechenden Umwelt ohne störende Einflüsse heranreifen (vgl. OELKERS 1996). Im Unterschied zu Perspektiven der Aufklärungspädagogik wurde Kindheit jedoch nicht als Transitorium zum Erwachsenenstatus begriffen, sondern als Lebensphase aus eigenem Recht. Deutlich wird in diesem Zusammenhang der Übergang zu einem Erziehungsverständnis, das nicht auf pädagogische Intentionalität rekurriert, sondern auf die Selbstorganisation von Bildungsprozessen. Wie EWALD TERHART (1990) zeigt, ist auch diesem Verständnis von Erziehung zur Selbstständigkeit eine Paradoxie immanent. In der Akzentuierung von Schülerelbsttätigkeit bildet Selbstständigkeit sowohl eine Voraussetzung als auch Methode und Ziel von Unterricht. Lernkindheit steht hier insofern im Widerspruch, als das zu erreichende Bildungsziel in der Unterrichtsmethodik zur Voraussetzung des Bildungsprozesses erhoben wird (weiterführende pädagogisch-psychologische Problematisierungen dieses Unterrichtsverständnisses finden sich in Kap. 10.3).

Am Beispiel von Aufklärungs- und Reformpädagogik sollte verdeutlicht werden, dass sozialgeschichtliche und pädagogisch-ideengeschichtlichen Veränderungen koevolvierend. TERHART spricht diesbezüglich vom „historischen Doppelgesicht“ der pädagogischen Zielnorm und „Programmformel“ ‚Selbstständigkeit‘. Einerseits wird Selbstständigkeit in emanzipatorischer Wendung als „radikal-individualistisches Prinzip der Selbst-Konstitution von Persönlichkeit“ (ebd., S. 9) des modernen, aus traditionellen Bindungen gelösten und autonom gewordenen Menschen verwendet, andererseits ist dieser Begriff Ausdruck der gesellschaftlichen Erwartung und des sozialen Zwangs zur „Vermittlung von Fähigkeiten und Tugenden, die nach der Auf- und Ablösung traditioneller Lebensformen und Orientierungsmuster in der modernen, industriell verfassten Arbeitsgesellschaft benötigt werden (Arbeitswille, selbstständige Ausführung übertragener Aufgaben, autonome Lebenstüchtigkeit, heute: Flexibilität usw.)“ (ebd.). In der Literatur wird die Gewichtung des Verhältnisses von ideellen und materiell-sozialstrukturellen Faktoren, anders ausgedrückt: die Korrelation von „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ (vgl. LUHMANN 1989), unterschiedlich eingeschätzt. PLAKE geht von einer Priorität materieller Realfaktoren aus. In Anlehnung an die Wissenssoziologie MAX SCHELERS beschreibt er gesellschaftliche Strukturveränderungen als „Schleusen“, die Ideen kanalisieren, aber nicht determinieren. Kulturinhalte werden in dem Fall gesellschaftspolitisch einflussreich und mächtig, wenn sie sich mit vorgängigen Systemtendenzen verbinden. Auch NIKLAS LUHMANN (1989) vertritt die These, dass sozialstrukturelle Veränderungen der kulturellen Semantik vorausgehen.

In der pädagogischen Tradition steht dieser wissenssoziologischen These das ‚Autonomiepostulat‘ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber, nach dem die Eigenständigkeit und Geschlossenheit pädagogischer Reflexions- und Handlungssysteme mit der

Orientierung am Eigenrecht des Kindes begründet wird. Der Gedanke der Autonomie des Kindes wird mit dem der Autonomie der Pädagogik verbunden: Pädagogik erlangt Autonomie, so der Gedankengang, indem sie gegenüber anderen Kulturbereichen, die ihre Interessen auf Heranwachsende richten, das Eigenrecht des Kindes vertritt und sich zu dessen Anwalt macht (vgl. BOLLNOW 1989). Mit diesem Postulat verpflichtet sich Pädagogik zu einer grundsätzlich kritischen Reflexion gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse und ihrer Konsequenzen für Erziehung, Bildung und Unterricht. Damit ist nicht ein einseitiges Eintreten für das Eigenrecht des Kindes gemeint, sondern eine Priorität des Eigenrechts gegenüber gesellschaftlichen Zwecken und Zielen von Erziehung. Generell bleibt die Ambivalenz zwischen dem individuellen und dem gesellschaftlichen Aspekt von Erziehung bestehen, d.h. Pädagogen sind nicht nur Anwalt des Kindes, sondern zugleich Anwalt der Kultur und müssen diese widersprüchlichen Aufgabenanforderungen aushalten und ausgestalten. HERMANN NOHL (1978) spricht in diesem Kontext von der „Grundantinomie des pädagogischen Lebens“, d.h. der Spannung zwischen dem Recht des Kindes auf Selbstentfaltung und der Orientierung an gesellschaftlichen Funktionen von Erziehung. Wie gezeigt wurde, ist die pädagogische Programmformel ‚Selbstständigkeit‘ ein paradigmatisches Beispiel für diese Grundantinomie pädagogischen Denkens und Handelns. Dem Ideal des geisteswissenschaftlichen Autonomiepostulats folgend, kann es Pädagogen weder darum gehen, wissenssoziologisch einem ‚Vulgärmaterialismus‘ der pädagogischen Ideengeschichte das Wort zu reden, noch auf kritische Reflexionen der gesellschaftlichen Voraussetzungen von Erziehungsideen zu verzichten. Erziehungsreformen müssen daraufhin befragt werden, ob sich hinter ihnen funktionale Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen verbergen, oder ob in ihnen intentionales Engagement für praktische Veränderungen zum Wohle der Kinder zum Ausdruck kommt. In diesem Sinn stellt ANDREAS FLITNER folgenden Anspruch an pädagogische Antworten auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse:

„Da sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und mit ihnen die Lebensbedingungen der Kinder wie der Erziehenden weiter rapide verändern, ist immer wieder ‚Reform‘ gefordert: Antwort auf die Modernisierungsprozesse, nicht nur als Zustimmung oder Widerspruch, sondern als Suche nach neuen Möglichkeiten der Erziehungsarbeit, Suche nach einer Sphäre, die den Kindern kömmlich ist und die ihnen den Weg in die komplexe Welt der Erwachsenen erleichtert.“ (FLITNER 2001, S. 265)

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Selbstständigkeit als zentraler programmatischer Begriff die Geschichte der neuzeitlichen Pädagogik kennzeichnet. Mit Bezug auf wissenssoziologische Überlegungen von PLAKE und TERHART wurde das ‚historische Doppelgesicht‘ dieser pädagogischen Leitkategorien verdeutlicht. Daran anschließend wurden an NOHL und FLITNER die Orientierung am Eigenrecht des Kindes gegenüber gesellschaftlichen Bedarfsstrukturen als Leitlinie und Prüfstein für pädagogische Reformen im Kontext gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse betont. Zudem wurden grundsätzliche Paradoxien der Erziehung zur Selbstständigkeit herausgestellt, die sowohl Konzepte der Aufklärungs- als auch der Reformpädagogik betreffen. Diese Überlegungen bilden den Grundstein für die Reflexion aktueller, die Selbstständigkeit von Kindern und die Selbstbezüglichkeit

des Lernens im Kontext gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse betonender pädagogischer Reformdiskurse.

### 3 Das Selbstständigkeitsbild der soziologischen Individualisierungstheorie

In der soziologischen und sozialphilosophischen Literatur wird übereinstimmend ein in den 1970er Jahren einsetzender massiver gesellschaftlicher Modernisierungsschub festgestellt, der in seinen Auswirkungen die Lebenswelten aller Lebensalter, gesellschaftlicher Schichten und Milieus betrifft. Die konstatierten Veränderungen des Zusammenlebens der Menschen werden heute als Umbruch innerhalb der modernen Gesellschaft wahrgenommen. Als Katalysatoren des gesellschaftlichen Strukturwandels werden sich beschleunigende Individualisierungs-, Pluralisierungs-, Enttraditionalisierungs- und Entstrukturierungsprozesse genannt, die zunehmend die Konturen der modernen Industriegesellschaft auflösen. Diskutiert wird ein Übergang in eine andere Moderne, deren Strukturmerkmale mit gegenwartsdiagnostischen Etiketten wie ‚Risikogesellschaft‘, ‚reflexive Moderne‘, ‚Spätmoderne‘, ‚Erlebnisgesellschaft‘, ‚Multioptionsgesellschaft‘, ‚Dienstleistungsgesellschaft‘, ‚globales Informationszeitalter‘, ‚postfordistisches Zeitalter‘, ‚posttraditionale Gesellschaft‘, ‚Postmoderne‘, etc. erfasst werden sollen. Diese Pluralität konkurrierender bzw. synonym verwendeter Gesellschaftsbegriffe spiegelt sich in aktueller erziehungswissenschaftlicher Literatur. Hier werden Bezeichnungen wie „Weltgesellschaft“ (vgl. KAISER/PECH 2004), „Wissensgesellschaft“ (vgl. RÖHNER 2004; HÖHNE 2003), „mitteleuropäische Wohlstandsgesellschaft“ (vgl. MAIER 2004), „plurale Krisengesellschaft“ (vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993), „moderne Risikogesellschaft“ (vgl. KUHN 2004), „Kaufrauschglitzercybergesellschaft“ (vgl. TÜGEL 1996), „Postmoderne“ (vgl. KECK 1999), etc. verwendet. Die Begriffsvielfalt der soziologischen und pädagogischen Gegenwartsdiagnostik resultiert naturgemäß aus den jeweiligen Akzentuierungen und Bewertungen einzelner gesellschaftlicher Veränderungstrends, die auch die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern in ihren unterschiedlichen Lebensbereichen betreffen. Analog zur gesellschaftstheoretischen Gegenwartsdiagnostik versucht die moderne Kindheitsforschung der 1980er und 1990er Jahre den sozialen Wandel der Lebenswelten von Kindern auf eingängige Begriffe zu bringen. Dabei werden zwangsläufig einzelne Veränderungen, die im Grunde lediglich verschiedene gesellschaftliche Entwicklungstrends indizieren, generalisiert bzw. verabsolutiert, wie u.a. deutlich wird an Begriffsbildungen wie „Medienkindheit“ (vgl. LANGE 1995), „Generation @“ (OPASCHOWSKI 1999), „Terminkalenderkindheit“, „Konsumkindheit“ (vgl. FRIESEN 1994), „verrinselte Kindheit“ (vgl. ZEIHNER 1994), „verhäuslichte Kindheit“, „institutionalisierte Kindheit“ (vgl. NÄSMAN 1994). In Bezeichnungen wie „Kinder der Freiheit“ oder „Krisenkinder“ kommt eine positive bzw. negative Bewertung des sozialen Wandels von Kindheit zum Ausdruck (vgl. CLOER 1999).

In Anlehnung an ASTRID KAISER können die oben angesprochenen Diskurse über Gesellschaft und Kindheit im Wandel als Teilgesellschaftstheorien bzw. Teilmodernisierungstheorien von Kindheit kritisiert werden, die für didaktische Reflexionen weniger geeignet

sind, weil sie „die Vielfalt (sc. gesellschaftlicher Transformationsprozesse und ihrer Konsequenzen für Kinder, E.D.) geradezu ausklammern, die für didaktisches Denken in die breite Gegenwart und Zukunft hinein geradezu unerlässlich ist“ (KAISER 1999, S. 105). Des Weiteren konnte in einer Metaanalyse einschlägiger Forschungsarbeiten gezeigt werden, dass entsprechende monistische Erklärungsmuster für den Wandel von Kindheit und Jugend einer gesicherten empirischen Grundlage entbehren (vgl. BUHREN/WITJES/ZIMMERMANN 2002). Vielmehr könne davon ausgegangen werden, so die Autoren der Metastudie, dass Veränderungen im Verhalten und Erleben von Kindern und Jugendlichen auf gesamtgesellschaftliche Liberalisierungs- und Individualisierungsprozesse zurückgehen (ebd., S. 357).

Aus diesen Gründen soll im Folgenden mit der soziologischen Individualisierungstheorie die gemeinsame gesellschaftstheoretische Grundlage der verschiedenen Varianten sozialwissenschaftlicher Kindheits- und Gegenwartsdiagnostik in ihren zentralen Theoremen, Dimensionen und Lesarten dargestellt werden. Die Individualisierungstheorie beschreibt die Veränderungen des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft als Prozess der Freisetzung des Ichs aus den traditionellen sozialen Strukturvorgaben und Prozessabläufen des Zusammenlebens. Aufgrund des Verlustes traditioneller biographischer Vorgaben wird das Individuum als Gestalter seiner Biographie und als eigenverantwortlicher Akteur in seiner Lebenswelt beschrieben. Selbstständigkeit als Programm- und Zielbegriff moderner Pädagogik wird hier mit Bezug auf das individualisierungstheoretische Subjektmodell des Planers, Gestalters und Akteurs seiner Lebenswelten und seines Lebenslaufs ausformuliert.

### **3.1 Individualisierung und reflexive Modernisierung**

Wie in der aktuellen Sekundärliteratur zur soziologischen Individualisierungsdiskussion übereinstimmend konstatiert wird, steht der Begriff ‚Individualisierung‘ für den Versuch einer pointierten Zeitdiagnose (vgl. JUNGE 2002, S. 8; KRON 2000, S. 7; SCHROER 2000, S. 9). Die neuere Individualisierungsdebatte in der deutschen Soziologie wurde vor allem durch die Arbeiten des Ehepaars ULRICH BECK und ELISABETH BECK-GERNSHEIM in den 1980er Jahren ausgelöst. Seitdem darf der Begriff Individualisierung „in keiner Gegenwartsbetrachtung, die Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, mehr fehlen“ (KRON 2002, S. 259f.). BECK und BECK-GERNSHEIM (1994, S. 16) wollen ihre These von der Individualisierung heutiger Gesellschaft als Trendaussage verstanden wissen. In seinem Aufsatz „Jenseits von Stand und Klasse“ (1983) sowie in dem vielbeachteten Buch „Risikogesellschaft“ (1986) – beides zentrale Bezugstexte der aktuellen Individualisierungsdebatte – konstatiert BECK einen seit den 1950er Jahren zunehmenden Prozess der Freisetzung der Individuen aus sozialen Gruppen, fest gefügten Rollenmustern und deren determinierenden Einflüssen auf Verhalten, Einstellungen und Prozessabläufe des Zusammenlebens. Diese vor zwanzig Jahren getroffenen Aussagen stellen bis heute zentrale Grundannahmen der soziologischen Individualisierungsdiskussion dar. In Anlehnung an ein berühmtes Zitat von JEAN-PAUL SARTRE beschreiben BECK und BECK-GERNSHEIM die Konsequenz gesellschaftlicher Indi-

vidualisierungsprozesse für die Individuen als Verdammung zum eigenen Leben. Das so beschriebene Phänomen der Individualisierung stellt Menschen aus allen sozialen Schichten und Klassen vor schwierige biographische Aufgaben: „Individualisierung ist ein Zwang, ein paradoxer Zwang allerdings, zur Herstellung, Selbstgestaltung, Selbstszenierung nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer Einbindungen und Netzwerke, und dies im Wechsel der Präferenzen und Lebensphasen und unter dauernder Abstimmung mit anderen und den Vorgaben von Arbeitsmarkt, Bildungssystem, Wohlfahrtsstaat usw.“ (BECK/BECK-GERNSHEIM 1994, S. 14). Das Zitat macht deutlich, dass Individualisierung nicht einseitig als Befreiung von gesellschaftlichen Vorgaben zu verstehen ist, sondern selbst als gesellschaftliche Vorgabe, als kultureller Imperativ der Moderne. Die institutionellen Anforderungen der modernen, hochdifferenzierten Gesellschaft erzwingen die „Selbstorganisation des Lebenslaufs und die Selbstthematisierung der Biographie“ (BECK 1996, S. 42). THOMAS ZIEHE (1992, S. 103) spricht in diesem Zusammenhang von Individualisierung als „intersubjektivem Selbstanspruch“ und bringt damit zum Ausdruck, dass Individualisierung als gesellschaftlich erforderter Sozialisationsmodus durch gegenseitige Unterstellung im sozialen Miteinander in die eigene Selbstdefinition übernommen wird. Das individualisierte Ich ist demnach ein sozial konstruiertes Ich-Ideal. Individualisierung bezeichnet für ZIEHE (ebd.) das Bestreben, „Mich – unter Anerkennungsverhältnissen – verwirklichen zu wollen.“ Die Selbststeuerung des eigenen Lebens kommt aber nicht nur als gesellschaftlich erforderter und internalisierter Sozialisationsmodus in den Blick. Sie unterliegt, wie aus dem Zitat von BECK und BECK-GERNSHEIM ebenfalls deutlich wird, wiederum institutionellen Vorgaben und Kontrollen des Arbeitsmarktes, des Bildungssystems, des Wohlfahrtsstaates, etc. Wie BECK in vielen seiner Schriften hervorhebt, ist das moderne institutionenabhängige Leben im Unterschied zu traditionellen Lebensverläufen nicht mehr auf eine Normalbiographie festgelegt. Moderne Vorgaben stellen vielmehr „Bausätze biographischer Kombinationsmöglichkeiten“ (BECK 1986, S. 217) dar, welche die Normalbiographie zur „Wahlbiographie“, zur „Bastelbiographie“, zur „Risikobiographie“, aber auch zur „Bruch- oder Zusammenbruchsbiographie“ werden lassen (vgl. BECK 1996, S. 42; HITZLER 1994; HITZLER/HONER 1994). Die geschichtlich neuen Ausmaße des Individualisierungsschubes der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts sehen BECK und BECK-GERNSHEIM (1994, S. 21) darin, „(...) dass das, was früher wenigen zugemutet wurde – ein eigenes Leben zu führen – nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen abverlangt wird.“

Diese Herauslösung aus historisch vorgegebenen sozialen Bindungen und Rollenmustern heißt bei BECK (1986, S. 206) „Freisetzungsdimension“ der Individualisierung. Um zu zeigen, dass Freisetzung im Verlauf der gesellschaftlichen Modernisierung zunehmend alle Individuen betrifft, d.h. nicht nur alle sozialen Gruppen, sondern auch alle Lebensalter (vgl. GESTRICH 2001; EWERS 1995, S. 13ff.) und beide Geschlechter (vgl. DIEZINGER 1991), stellt er Individualisierungsschübe in den Kontext zweier Modernisierungsprozesse, die er einfache und reflexive Modernisierung nennt. Einfache Modernisierung bezieht sich auf die Herauslösung des Ichs aus den Kollektivität erzeugenden vormodernen Abhängigkeiten von Religion, Natur und Traditionen durch Rationalisierungsprozesse und markiert den Übergang von der Stände- zur Industriegesellschaft. Die Industriegesellschaft ist für BECK (1993, S. 94) nur eine halbmoderne Gesellschaft, weil sie über gesellschaftliche Schichtun-