

Mündigkeit aus der Sicht der Pädagogik*

Walter Herzog

1. Einleitung

Mündigkeit ist ursprünglich ein Rechtsbegriff. Bis vor kurzem galt Art. 14 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches: "Mündig ist, wer das 20. Lebensjahr vollendet hat." Wie Sie wissen, ist das Mündigkeitsalter per 1. Januar 1996 auf die Vollendung des 18. Lebensjahres herabgesetzt worden. Wer mündig und urteilsfähig ist, so heisst es im Art. 13 ZGB, besitzt die Handlungsfähigkeit. "Urteilsfähig ... ist ein jeder, dem nicht wegen seines Kindesalters oder infolge von Geisteskrankheit, Geistesschwäche, Trunkenheit oder ähnlichen Zuständen die Fähigkeit mangelt, vernunftgemäss zu handeln" (Art. 16). Kinder sind demnach zu vernunftgemässem Handeln (noch) nicht fähig. Sie sind unmündig und unterstehen der Aufsicht durch einen Vormund, der im Normalfall die Eltern sind.¹ "Die Vormundschaft über eine unmündige Person hört mit dem Zeitpunkt auf, da die Mündigkeit eintritt" (Art. 431). Dieser Zeitpunkt ist - wie gesagt - die Vollendung des 18. Lebensjahres.

Das Recht sagt kaum etwas zu den *Kriterien* der Mündigkeit. Der eher verdeckte Hinweis auf den Vernunftgebrauch bzw. das vernunftgemässe Handeln erinnert allerdings an eine klassische Stelle bei Immanuel Kant, die in der Pädagogik gerne zitiert wird, wenn es um die Klärung des Mündigkeitsbegriffs geht. Kant schreibt an dieser Stelle: "Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen" (Kant 1983a, p. 53). Mündigkeit bedeutet demnach Selbständigkeit im Vernunftgebrauch. Wer dazu fähig ist, den nennen wir im philosophischen Sinne aufgeklärt.

* Referat an der Tagung «Mündigkeit aus der Sicht der Pädagogik und der Heilpädagogik» der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung am 10. März 2001 in Köniz.

¹ Allerdings nennen wir die Eltern nicht so, doch vom Gesetz her stehen sie funktional auf gleicher Ebene wie ein Vormund: „Unter Vormundschaft gehört jede unmündige Person, die sich nicht unter der elterlichen Gewalt befindet“ (Art. 368, ZGB).

In der Tat verweist uns der *pädagogische* Begriff der Mündigkeit in die Zeit der Aufklärung, d.h. grosso modo ins 18. Jahrhundert. Dieses hat sich selber das "pädagogische Jahrhundert" genannt (vgl. Reble 1981, p. 135), und in der Geschichtsschreibung der Pädagogik ist man sich einig, dass in dieser Zeit die Weichen für ein Erziehungsverständnis gestellt wurden, das noch heute bestimmend ist. So schreibt beispielsweise Wolfgang Klafki in seinen "Neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik", die Grundintention der Mündigkeit und anderer, ähnlicher Begriffe – wie Selbstbestimmung, Autonomie, Emanzipation oder Vernunft – sei ein durchgehendes Moment der klassischen Bildungstheorie: "... dass der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, dass ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung 'aufgegeben' ist, so aber, dass er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schliesslich, dass Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei" (Klafki 1991, p. 20).

Die Mündigkeit ist ein *Zielbegriff*, wenn nicht *der* Zielbegriff der Erziehung. Sie gilt als *Ergebnis* einer geglückten Erziehung. So heisst es bei Andreas Flitner, "gut erzogen sein" heisse: "Selbständigkeit erlangt haben, Urteilsvermögen und innere Unabhängigkeit; aber auch die Fähigkeit, Beziehungen und Bindungen einzugehen und einer Gemeinschaft anzugehören" (Flitner 1985, p. 144). Auch wenn Flitner den Begriff der Mündigkeit nicht explizit nennt, so geht es genau darum. Mündig ist in pädagogischer Hinsicht – so heisst es in einer neueren Einführung in die Erziehungswissenschaft –, "... wer sich sittlich, geistig, politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich selbst zu bestimmen vermag" (Lenzen 1997, p. 359). Aufgabe der Pädagogik sei es, die *Bedingungen* herauszuarbeiten, "... unter welchen das Kind in den Zustand dieser Mündigkeit überführt werden kann" (ebd.).

Damit ergibt sich als Zielsetzung für mein Referat, nach diesen Bedingungen zu fragen, die es ermöglichen, Mündigkeit pädagogisch herbeizuführen. Ich tue dies, indem ich zunächst den Begriff der Erziehung problematisiere (Abschnitt 2): Wenn die Erziehung Bedingung von Mündigkeit ist, wie müssen wir dann dieses Bedingungsverhältnis verstehen? Ich werde dafür plädieren, dass wir nicht von einem Kausalverhältnis ausgehen können, sondern von einem Verhältnis der gegenseitigen Anerkennung. Ich werde deshalb in einem zweiten Schritt erläutern, was wir unter einem Verhältnis der Anerkennung zu verstehen haben (Abschnitt 3). Schliesslich werde ich versuchen, die eher theoretisch orientierten Überlegungen zum Erzie-

hungsbeziehung am Beispiel einer vergleichenden Untersuchung in Ost- und Westberliner Schulen zu konkretisieren (Abschnitt 4). Dies wird mich zu einigen abschliessenden Bemerkungen zu den Bedingungen der Erziehung zur Mündigkeit führen (Abschnitt 5).

2. Paradoxie der Erziehung

Die Zeit der Aufklärung, die dem Begriff der Mündigkeit eine erste Form gegeben hat, war eine Zeit der hohen Erwartungen an die Verbesserung der Menschheit durch pädagogisches Handeln (vgl. Vierhaus 1972, p. 512ff.). Der "Normalbegriff der Erziehung" (Winkler 1990), wie er damals formuliert wurde, war ein pädagogischer und zugleich ein *politischer* Begriff. In der Überzeugung, Mensch und Gesellschaft liessen sich sukzessive dem Zustand der Vollkommenheit, d.h. dem Zustand der *Vernunft* annähern, waren sich Politik und Pädagogik einig. Insofern wurde die Erziehung als eine Bewegung verstanden, die nach oben führt: Sie war Emporhebung, Emporführung und Emporbildung des Menschen. In den Worten von Pestalozzi war sie „Erhebung des Menschen ... zur Menschlichkeit“ (Pestalozzi (1964, p. 226).

Die hohe Erwartung an die Wirksamkeit der Erziehung ist der Pädagogik – und ich würde sagen: insbesondere der pädagogischen Praxis – noch heute inhärent. Pädagogische Handlungen sind wertschöpfend – wenn man so sagen darf. Daraus ergibt sich eine *Paradoxie*, deren Problematik erst in jüngster Zeit zu ernsthaften Lösungsversuchen geführt hat. Die Paradoxie besteht darin, dass der mündige Mensch als selbstbestimmtes Subjekt gedacht wird, während die Erziehung für sich in Anspruch nimmt, den Zustand der Mündigkeit *herbeiführen* zu können. Wie aber kann man das Kind als ein Objekt von heteronomer Einwirkung verstehen und zugleich erwarten, aus Fremdbestimmung könne Selbstbestimmung hervorgehen? Kant hatte die Paradoxie auf die Frage zugespitzt: "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" (Kant 1983b, p. 711).

Die Paradoxie erweist sich zunächst als ein *theoretisches* Problem der wissenschaftlichen Pädagogik. Sie ist aber keineswegs *nur* ein theoretisches Problem. Denn sie führt unmittelbar zu methodischen Fragen des pädagogischen Umgangs mit Kindern. Wenn sich Mündigkeit pädagogisch herstellen lässt, wie manipulativ ist dann die Erziehung? Und umgekehrt: Wenn Mündigkeit Selbstbestimmung heisst, kann dann die Fremdbestimmung des Kindes durch Erziehung überhaupt zum Ziel führen? Muss man sich nicht vielmehr an den Bedürfnissen der

Kinder orientieren und ihnen ein Maximum an Freiheit gewähren? Diese Fragen sind nicht einfach zu beantworten, weder in der Theorie noch in der Praxis. Sie verlangen aber nach theoretischer Klärung, d.h. nach einer Auflösung der Paradoxie, die ihnen zugrunde liegt. Dazu möchte ich im folgenden ein paar Überlegungen anstellen.

Paradoxien entstehen, wenn Behauptungen, die je für sich genommen einleuchtend scheinen oder sogar wahr sind, miteinander verknüpft werden und dann einen Widerspruch erzeugen. Die Behauptung, Erwachsene seien fähig, selbständig zu denken und verantwortlich zu handeln, ist für sich genommen unproblematisch. Ebenso macht die Behauptung, Erziehung sei ein Prozess der Einwirkung von Erwachsenen auf Kinder und Jugendliche, für sich genommen kein Problem. Doch wenn wir diese beiden Aussagen miteinander verknüpfen, dann entsteht eine Paradoxie: Wie kann aus kausaler Einwirkung Freiheit hervorgehen?

Paradoxien lassen sich auflösen, wenn eine der beiden sich widersprechenden Aussagen zurückgewiesen oder als falsch ausgewiesen werden kann. Im Falle der Erziehung könnte das *Ziel* falsch sein, oder aber der *Weg* zum Ziel könnte falsch begriffen werden. Tatsächlich lässt sich postulieren, in einer streng deterministischen Welt gebe es keine Freiheit, keine Selbstbestimmung und folglich auch keine Mündigkeit. Diese Position wird verschiedentlich eingenommen. So etwa von behavioristischen Psychologen wie John Watson oder Skinner. Skinner (1979) behauptete, Freiheit sei lediglich ein *Gefühl*, ein rein *psychischer* (subjektiver) Zustand ohne Entsprechung in der objektiven Wirklichkeit. Demnach müsste sich die Pädagogik von der Idee der Mündigkeit lossagen. Die Paradoxie wäre aufgehoben. Denn wenn es keine Selbstbestimmung gibt, dann kann die Erziehung problemlos als kausale Einwirkung auf Kinder und Jugendliche verstanden werden.

Doch die Pädagogik kann auf die Idee der Mündigkeit nicht verzichten. Sie bildet einen ihrer Zentralbegriffe (vgl. Lenzen 1997, p. 358f.). Ohne Mündigkeit oder, allgemeiner formuliert: ohne Bildung² würde die Pädagogik ihre spezifische Gestalt als Theorie und Praxis verlieren. Damit bleibt als Weg zur Auflösung der Paradoxie der Erziehung nur die zweite Lösungs-

² Mündigkeit ist zentrales Merkmal von Bildung: "Bildung wird ... verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschliesst, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen" (Klafki 1991, p. 19).

variante: Zurückweisung der Behauptung, die Erziehung sei *Ursache* der Mündigkeit des Edukanden. Ist die Erziehung vielleicht gar nicht imstande, Mündigkeit herzustellen? Denken wir uns die Erziehung falsch, wenn wir glauben, sie sei ein Mittel, um Kinder mündig zu machen? Ich versuche, diese Frage zu beantworten, indem ich das Bild des Kindes zur Diskussion stelle, zu dem uns der Mündigkeitsbegriff verleitet.

Wenn gefordert wird, die Pädagogik habe die Bedingungen herauszuarbeiten, "unter welchen das Kind in den Zustand [der] Mündigkeit überführt werden kann" (Lenzen), dann wird das Objekt der Mündigmachung, nämlich das Kind, implizit als *unmündig* ausgegeben. Wir neigen dazu, in pädagogischen Angelegenheiten *dichotomisch* zu denken. Wobei sich der Begriff der Mündigkeit besonders leicht dichotom fassen lässt. Meine einleitenden Bemerkungen zum Rechtsbegriff der Mündigkeit zeigen genau dies: Unmündigkeit ist der logische Gegensatz, die Negation von Mündigkeit, womit die Grenze zwischen mündig und unmündig als *Entweder-Oder* bestimmt wird. Entweder ist man noch nicht 18, dann kann man *per definitionem* nicht mündig sein, oder man hat das 18. Lebensjahr vollendet, dann ist man *per definitionem* mündig. Wenn sich die Pädagogik diesem polaren Denken anschliesst, dann ist die Paradoxie der Erziehung unausweichlich. Denn wenn die Mündigkeit *ans Ende* der pädagogischen Bewegung gesetzt wird, dann folgt rein logisch, dass *an deren Anfang* Unmündigkeit sein muss. Die dichotome Fassung des Begriffs der Mündigkeit verleitet uns zu einem Bild des Kindes, das dessen Defizite herausstreicht.

Ist die Unmündigkeit des Kindes demnach ein Ergebnis unseres Denkens? *Denken* wir uns die Kinder als unmündig, damit wir sie umso besser zum Objekt pädagogischer Einwirkung machen können? Wie auch immer die Antwort auf diese Frage lauten mag, der Widerspruch "... wird immer wiederkehren, dass man Kinder, die man erwachsen (vernünftig und moralisch) machen will, weil man sie für kindlich (unvernünftig und unmoralisch) hält, erst eigentlich zu 'Kindern' macht ..." (Hentig 1977, p. 43). Eine Erziehung "vom Kinde aus" ist im strengen Sinn nicht möglich, weil es einen von gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellungen freien Zustand von Kindheit nicht gibt (vgl. Honig 1999). Wir stehen als Erwachsene, als Lehrerinnen und Lehrer, immer Kindern gegenüber, deren Bild von uns selbst erzeugt ist.

Verdankt sich die Paradoxie der Erziehung also einem falschen Bild des Kindes? In der Tat ist dies der Ansatzpunkt der Antipädagogik, die vehement bestreitet, dass Kinder *unmündige* We-

sen sind. Die Grenze zwischen Kindheit und Erwachsenenheit, die scharfe Zäsur zwischen Unmündigkeit und Mündigkeit wird aufgehoben, indem die Kinder den Erwachsenen gleichgestellt und die Menschenrechte uneingeschränkt auch den Kindern gewährt werden (vgl. Saner 1990). Logischerweise erübrigt sich dann nicht nur eine Erziehung zur Mündigkeit, sondern jede Erziehung überhaupt: "Abschaffung der Erziehung" lautet bekanntlich die antipädagogische Devise.³

Damit scheint auch der zweite Weg zur Auflösung der Erziehungsparadoxie in eine Sackgasse zu führen. Denn wo keine Erziehung ist, da braucht es auch keine Pädagogik. Ohne Erziehung sind pädagogische Reflexionen genauso sinnlos wie ohne Mündigkeit.

3. Die Theorie der Anerkennung

Wenn wir als Pädagoginnen und Pädagogen weder die Idee der Mündigkeit aufgeben noch die Erziehung abschaffen können, was dann? Wir müssen zu dem Punkt zurückkehren, wo uns das dichtome Denken zum Problem geworden ist. Wir müssen uns ein anderes Bild des Kindes machen, damit wir die Erziehung anders denken können. Die Paradoxie der Erziehung scheint sich aufzulösen, wenn wir den Begriff der Mündigkeit nicht länger dichotom fassen. Mündigkeit lässt sich pädagogisch besser verstehen, wenn sie nicht als ein Entweder-Oder- bzw. Alles-Oder-Nichts-Phänomen gedacht wird, sondern als ein *Mehr-oder-Weniger*.

Der Antipädagogik ist insofern recht zu geben, als bereits Kinder über Autonomie verfügen (vgl. Braunmühl 1983, p. 149ff.). Diese Auffassung wird von der neueren entwicklungspsychologischen Literatur weitgehend bestätigt (vgl. Bruner 1987; Dornes 1993, 1997; Stern 1985). Ein Buchtitel wie "Der kompetente Säugling" (Dornes 1993) bringt prägnant zum Ausdruck, inwiefern schon Kindern Autonomie zugestanden werden muss. Kinder sind von Geburt an aktiv an ihrer Entwicklung beteiligt. Wie die Bindungstheorie eindrücklich zeigt, nehmen Kinder aus eigenem Antrieb Beziehungen zu ihren Eltern und zu anderen Erwachsenen

³ Im Lichte der Antipädagogik liegt die Erziehungsbedürftigkeit denn auch nicht (mehr) auf Seiten des Kindes, sondern auf Seiten der Erwachsenen: *Diese* haben ein Bedürfnis, Kinder zu erziehen, nicht die Kinder ein solches, erzogen zu werden (vgl. Braunmühl 1983, p 126 f.).

auf (vgl. Ainsworth 1973, 1979, 1982). Sie handeln *selbstbestimmt* und sind damit von Anfang an auf *ihre* Weise mündig.

Dieses Zugeständnis an die Antipädagogik erlaubt uns, den Begriff der Erziehung anders zu fassen. Dabei kann uns die Theorie der Anerkennung behilflich sein, um zu etwas mehr Klarheit zu gelangen. Die Theorie der Anerkennung geht auf Georg Friedrich Hegel und George Herbert Mead zurück; in unserer Zeit haben vor allem Charles Taylor (1989) und Axel Honneth (1992) zur Vertiefung der Theorie beigetragen. Ich beziehe mich im folgenden aber nicht auf diese philosophischen Beiträge, sondern auf Arbeiten der dissidenten Psychoanalytikerin Jessica Benjamin.

Wenn wir von einer objektiv gegebenen Autonomie und (relativen) Mündigkeit des Kindes ausgehen, dann heisst dies im Lichte der Anerkennungstheorie, dass diese Eigenständigkeit dann auch *subjektiv* real werden kann, wenn sie von anderen respektiert wird. "Eine Person bekommt das Gefühl: 'Ich bin es, die etwas tut, ich bin die Urheberin meines Tuns', wenn sie mit einer anderen Person zusammen ist, die ihre Taten, ihre Gefühle, ihre Intentionen und ihre Existenz, ja, ihre Unabhängigkeit anerkennt. Anerkennung ist die entscheidende Reaktion, die ständige Begleitmusik der Selbstbehauptung" (Benjamin 1990, p. 24). Sich selbst werden ist nicht möglich ohne Anerkennung durch andere. Das gilt für Kinder und Erwachsene *gleichermassen*. Die Eltern anerkennen das Kind und finden sich durch die Reaktionen des Kindes als Eltern bestätigt. Das Kind anerkennt die Eltern und findet sich durch die Reaktionen der Eltern in seiner kindlichen Eigenart respektiert. "Anerkennung ist keine Sequenz von Ereignissen, wie es zum Beispiel die Phasen der Reifung und Entwicklung sind, sondern ein konstantes Element, das alle Ereignisse und Phasen des Lebens durchzieht" (ebd., p. 25).

Problematisch an den meisten entwicklungspsychologischen Theorien ist deren einseitige Orientierung an Prozessen der Ablösung und Individuation (vgl. Franz & White 1985; Gilligan 1988). Fast durchweg wird der "Urzustand" des menschlichen Säuglings als undifferenziert, symbiotisch und abhängig beschrieben und Entwicklung als Differenzierung, Loslösung und Unabhängigwerden verstanden. "Problematisch an diesem Konzept ist die Vorstellung einer Herauslösung aus dem Einssein. Denn implizit wird damit angenommen, dass wir aus Beziehungen *herauswachsen*, statt immer aktiver und selbständiger *in ihnen* zu werden; dass wir

von einem Zustand doppelten Einsseins ausgehen und in einem Zustand vereinzelter Einsseins enden" (Benjamin 1990, p. 21).

Wenn Abhängigkeit und Unabhängigkeit, Bindung und Loslösung nicht als *Phasen* der menschlichen Entwicklung, sondern als konstante *Themen* zu verstehen sind, die auf jeder Entwicklungsstufe in neuer Form wiederkehren, dann eröffnet sich die Perspektive auf ein *soziales* Verständnis der menschlichen Entwicklung. Meine These ist, dass wir auch den Begriff der Mündigkeit besser verstehen, wenn er nicht als Attribut von Individuen, sondern als Merkmal von sozialen Beziehungen definiert wird. Mündigkeit bleibt immer zurückgebunden an Unmündigkeit. Benjamin spricht von einer "Dialektik der Kontrolle": "Wenn ich den anderen völlig kontrolliere [wenn z.B. Eltern ihr Kind völlig kontrollieren], dann existiert der andere [das Kind] nicht mehr [als Subjekt], und wenn er [das Kind] mich [als Vater oder Mutter] völlig kontrolliert, existiere ich nicht mehr. Die Vorbedingung für unser beider unabhängige Existenz ist ... die jeweilige Anerkennung des anderen. Wahre Unabhängigkeit heisst, die notwendige Spannung dieser widersprüchlichen Impulse von Selbstbehauptung und Anerkennung des anderen auszuhalten" (Benjamin 1990, p. 55). Wird diese Bedingung abgelehnt, so resultiert daraus Aggression und Gewalt.

Für die Pädagogik ergeben sich aus diesen Postulaten der Theorie der Anerkennung zwei Konsequenzen. *Erstens* kann der Erziehungsprozess nicht kausalistisch im Sinne einer verursachenden Kausalität verstanden werden. Statt des physikalischen Kausalitätsbegriffs, der eine Wirkkausalität umschreibt, ist von einer einschränkenden Kausalität im Sinne der Evolutionsbiologie auszugehen. Erzieher können Situationen arrangieren, Bedingungen schaffen, zu Tätigkeiten auffordern, aber sie können nicht im Sinne des Anstosses einer Billardkugel direkt auf das psychische System des Edukanden einwirken. Das wusste auf seine Weise bereits Schleiermacher. In einer frühen Arbeit "Über die Bildung zur Religion" (1799) schreibt er: "... auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben ... könnt Ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen, da vermögt Ihr nicht irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen ..." (Schleiermacher 2000, p. 37). Der Erziehung ist es verwehrt, in das Bewusstsein eines Edukanden einzudringen oder auf dessen Geist etwas zu übertragen.

Eine *zweite* Konsequenz betrifft die Funktion des Erziehers für das Kind. Die Pädagogik denkt sich die Erziehung gerne in Kategorien der Mütterlichkeit als bedingungslose, uneigennützig und vollständige Hingabe an das Kind. Der Erzieher wird im wörtlichen Sinn als *selbstlos* phantasiert – er hat keine eigenen Bedürfnisse, keine eigenen Interessen, keine Ansprüche an das Kind; er ist ganz den edelmütigen Zielen seines pädagogischen Handelns verpflichtet. Das aber bedeutet in anerkennungstheoretischer Sicht, dass ein Erzieher oder eine Lehrerin zur Anerkennung des Kindes *nicht wirklich in der Lage ist*. Denn nur wer selber Subjekt ist und in seiner Subjektivität anerkannt wird, ist auch fähig, die Subjektivität eines anderen anzuerkennen.

Kinder brauchen *Auseinandersetzung*, um heranzuwachsen. Eltern oder Lehrer, die sich den Kindern unterwerfen, sich maximal an ihre Bedürfnisse anpassen, sind keine guten Pädagoginnen oder Pädagogen. Der andere muss als verfügungsresistente Person erkannt werden, damit er pädagogisch wirksam sein kann. Insofern ist auch eine autoritäre Erziehung unpädagogisch. "Kinder brauchen Grenzen", sagt man. Aber in pädagogischer Hinsicht sind Grenzen da, um verletzt zu werden. Solche Grenzverletzungen sind der Versuch, den anderen in seiner Wirklichkeit erfahren und als getrennte Person *anerkennen* zu können. Aggressionen kann so gesehen eine positive, entwicklungsförderliche Bedeutung zukommen (vgl. Winnicott 1979, p. 104ff.). Ohne eine reale, äussere Person – Mutter, Vater, Lehrerin, Lehrer oder wen auch immer – anzuerkennen, vermag sich das Kind in seinem eigenen Selbst nicht zu erkennen, da keine *Auseinandersetzung* stattfindet.

In anerkennungstheoretischer Sicht besteht das zentrale Problem der Erziehung darin, dass *beide* Seiten mit der Einsicht fertig werden müssen, dass ihre Freiheit von der Freiheit des anderen abhängig ist. Damit werden Autonomie und Mündigkeit von ihrer dichotomen Schematisierung befreit. Mündigkeit, in welcher Form auch immer, ist immer auf *beiden* Seiten der pädagogischen Gleichung gegeben. Erziehung und Unterricht sind gar nicht möglich, ohne dass sich auf einer fundamentalen Ebene zwischen Erzieher und Edukand, Erwachsenem und Kind, Lehrer und Schüler ein reziprokes Verhältnis der Gleichheit etabliert hat.

Damit löst sich die Paradoxie der Erziehung auf eine völlig andere Art auf als dies im Rahmen des dichotomen Denkens der Fall ist. Wenn Autonomie und Heteronomie, Selbständigkeit und Unselbständigkeit, Mündigkeit und Unmündigkeit nicht als Entweder-Oder, sondern als un-

aufhebbare dialektische Spannung in sozialen Beziehungen begriffen werden, dann ist eine Erziehung zur Mündigkeit möglich. Grundlage dieser Erziehung sind aber nicht Kausalverhältnisse, sondern Verhältnisse der gegenseitigen Anerkennung. Der Prozess der Mündigwerdung wird gleichsam gesteuert vom Bedürfnis nach Anerkennung, das nur dann Befriedigung finden kann, wenn die Abhängigkeit vom anderen akzeptiert wird. Benjamin schreibt dazu: "Niemand vermag sich wirklich voll und ganz aus der Abhängigkeit von anderen zu lösen, von dem Bedürfnis nach Anerkennung frei zu machen. In unserer Abhängigkeit von unserer ersten Bezugsperson wird uns diese Tatsache besonders schmerzlich und verwirrend erfahrbar. Das Kind will nicht nur faktische Unabhängigkeit erhalten, sondern darüber hinaus auch in seiner Unabhängigkeit anerkannt werden – von eben jenen Menschen, von denen es am stärksten abhängig war" (Benjamin 1989, p. 514). Ohne Einsicht in diese unaufhebbare Dialektik menschlicher Existenz ist Mündigkeit nicht erreichbar.

4. Anerkennung im Unterricht

"Anerkennung ist ... die ständige Begleitmusik der Selbstbehauptung", so haben wir Jessica Benjamin zitiert. Anerkennung aber können wir uns nicht selber geben, wir erhalten sie ausschliesslich von anderen. Insofern sind wir von anderen abhängig: Autonomie ist zurückgebunden an Heteronomie, Mündigkeit an Unmündigkeit. Nie sind wir absolut mündig; aber genausowenig sind wir jemals absolut unmündig.

Die Erziehung zur Mündigkeit verfügt über keine Technologie, da sie nicht als berechenbare Kausalität wirken kann. Eingebunden in Verhältnisse der Anerkennung, ist Mündigkeit nicht herstellbar. Das heisst aber nicht, es lasse sich nichts über die Bedingungen sagen, unter denen Mündigkeit gefördert werden kann. Dazu müssen wir die pädagogische Analyse allerdings noch etwas weiter vorantreiben. Denn Anerkennung kann zweierlei bedeuten: Ich anerkenne dich als Menschen *wie jeden anderen* auch, oder ich anerkenne dich als Individuum, so wie du bist *wie kein anderer*. Die Menschen sind einander gleich, und sie sind zugleich voneinander verschieden. Beides, Gleichheit *und* Differenz, sind zentrale pädagogische Kategorien. Gerade die neuzeitliche Pädagogik ist mit der Botschaft angetreten, die Menschen *als Menschen* zu erziehen. Rousseau schreibt im "Emil", seine Erziehung interessiere sich nicht für partikuläre Sonderfälle, nicht für die Standeserziehung, nicht für eine nationale Erziehung; vielmehr seien

seine Vorschläge so gedacht, dass sie überall angewandt werden können, "wo *Menschen* geboren werden" (Rousseau 1975, p. 7 – Hervorhebung W.H.). Zugleich ist nicht zu übersehen, gerade bei Rousseau nicht, dass sich die Pädagogik für das Individuum interessiert. Der eingangs zitierte Wolfgang Klafki schreibt: "Humanität kann nur je individualisiert verwirklicht werden" (Klafki 1991, p. 26). Die Erziehung ist nicht nur "Erhebung des Menschen zur Menschlichkeit" (Pestalozzi), sondern – wie sich Herbart ausgedrückt hatte – sie ist auch eine "Wohlthäterin der Einzelnen" (Herbart 1964, p. 77).

Pädagogik und Erziehung haben daher immer diese doppelte Referenz: Die Referenz auf den Menschen *als Menschen* und die Referenz auf den Menschen *als Individuum*. Dementsprechend muss der Begriff der Mündigkeit differenziert werden. Nicht nur sollen alle Menschen in einen *allgemeinen* Zustand vernünftiger Selbstbestimmung befördert werden, zugleich soll auch jedem zu seiner *besonderen* Form von Selbstbestimmung verholfen werden. Seyla Benhabib hat diese beiden Ansprüche den Standpunkt des "verallgemeinerten" und denjenigen des "konkreten" anderen genannt. "Der Standpunkt des *verallgemeinerten* Anderen veranlasst uns, jedes Individuum als rationales Wesen [zu] betrachten, dem dieselben Rechte und Pflichten zustehen, die wir auch für uns beanspruchen beziehungsweise bereit sind zu übernehmen. Indem wir diesen Standpunkt einnehmen, sehen wir von der Individualität und der konkreten Identität des anderen ab" (Benhabib 1995, p. 175 – Hervorhebung W.H.). "Der Standpunkt des *konkreten* anderen veranlasst uns, im Gegensatz dazu, jedes rationale Wesen als Individuum mit einer ganz bestimmten Geschichte, Identität und affektiv-emotionalen Konstitution zu betrachten. Wenn wir uns für diesen Standpunkt entscheiden, sehen wir von der Gemeinsamkeit zwischen uns ab und konzentrieren uns statt dessen auf das jeweils Individuelle, bemühen uns, die Bedürfnisse der anderen, ihre Beweggründe, Ziele oder Wünsche zu verstehen" (ebd., p. 176 – Hervorhebung W.H.). In der Erziehung muss es letztlich um beides gehen: um die Anerkennung des anderen in seinem allgemeinen Menschsein (Gleichheit) und um dessen Anerkennung in seiner individuellen Besonderheit (Differenz). Erziehung zur Mündigkeit bedeutet daher nicht nur, dem einzelnen zu einer allgemeinen Bildung zu verhelfen, sondern auch, seine individuellen Interessen und Fähigkeiten zu fördern.

Nun steht die Schule im Verdacht, diese doppelte Leistung nicht erbringen zu können. Vor allem das Individuum scheint ihr zu entgleiten, da sie ein Massenbetrieb ist und auch die

Schulklasse eine Grösse aufweist, die die Respektierung der Schülerinnen und Schüler in ihrer je besonderen Eigenart eher behindert als fördert. Seit der Wende zum 20. Jahrhundert findet sich eine durchgehende Linie der Schulkritik, die sich an dieser Aufgabe der Anerkennung des Individuums orientiert. Unterstellt wird, dass die Schule die individuellen Begabungen und Interessen der Kinder zu wenig fördert und damit ihre individuelle Mündigkeit vernachlässigt.

Es ist nicht zu bestreiten, dass der Individualität der Kinder und Jugendlichen in unserem Schulsystem wenig entsprochen wird. Allerdings gibt es Unterschiede, wie sich einer Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin entnehmen lässt. Mit dieser Studie möchte ich zeigen, dass sich die vielleicht etwas theoretisch anmutenden Überlegungen, die ich bisher angestellt habe, durchaus auf die pädagogische Praxis beziehen lassen und helfen können, die Bedingungen etwas genauer zu bezeichnen, "unter welchen [ein] Kind in den Zustand [der] Mündigkeit überführt werden kann" (Lenzen).

Kurz vor und kurz nach der Wende in Deutschland haben Forscher des besagten Max-Planck-Instituts die schulbezogene Motivation sowie die Selbst- und Fremdbeurteilung bei ost- und westdeutschen Schülerinnen und Schülern untersucht. Im Vordergrund standen drei Konzepte:

(1) Kausalitätsüberzeugungen: Erfasst wurden hier sogenannte Attributionsfaktoren, d.h. die Art und Weise, wie ein Kind seine eigenen Leistungen (positive wie negative) erklärt: Z.B. weil es sich angestrengt hat, weil es begabt ist, weil es gut oder schlecht mit dem Lehrer auskommt, weil es Glück oder Pech hatte etc.

(2) Selbstwirksamkeitsurteile: Hier ging es um die Frage, inwiefern ein Schüler bzw. eine Schülerin glaubt, in der Lage zu sein, das eigene Leistungsverhalten beeinflussen zu können.

(3) Kontrollbewusstsein: Hier ging es um die Frage, inwiefern eine Schülerin bzw. ein Schüler generell glaubt, über sein bzw. ihr Schicksal Kontrolle zu haben.

Da es sich um ähnliche Konzepte handelt, beschränke ich mich bei der Darstellung der Ergebnisse im wesentlichen auf die Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeitsurteile betreffen die subjektive Überzeugung, die wir haben, bestimmte Ziel erreichen bzw. das dazu erforderliche Verhalten ausführen zu können. Selbstwirksamkeit ist insofern ein Moment von Selbstbestimmung und damit eine Teiloperationalisierung des Konzepts der Mündigkeit: Wer sein Handeln

selbst zu gestalten weiss und damit rechnen darf, seine Handlungspläne auch umsetzen zu können, der erfüllt ein wichtiges Kriterium von Selbstbestimmung bzw. Mündigkeit.

An der Studie haben 175 Jungen und 137 Mädchen aus zwei Ostberliner Grundschulen sowie 221 Jungen und 291 Mädchen aus zwei Westberliner Grundschulen teilgenommen. Sowohl in Ost- als auch in Westberlin stammten die Kinder überwiegend aus der Unter- und Mittelschicht. Es gab keine signifikanten Altersunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Die Ostberliner Untersuchung wurde drei Monate vor der Wiedervereinigung (Juli 1990) durchgeführt, die Westberliner ein Jahr später (Juni 1991). Als externe Urteilkriterien wurden die Noten in Mathematik und Deutsch verwendet. In Westberlin werden Noten allerdings erst am Ende der 3. Schulstufe erteilt, so dass erst ab dieser Stufe Noten vorliegen.

Was die Ergebnisse anbelangt, so besteht über die Klassen hinweg das folgende Bild (Oettingen, Little, Lindenberger & Baltes 1994, p. 587):

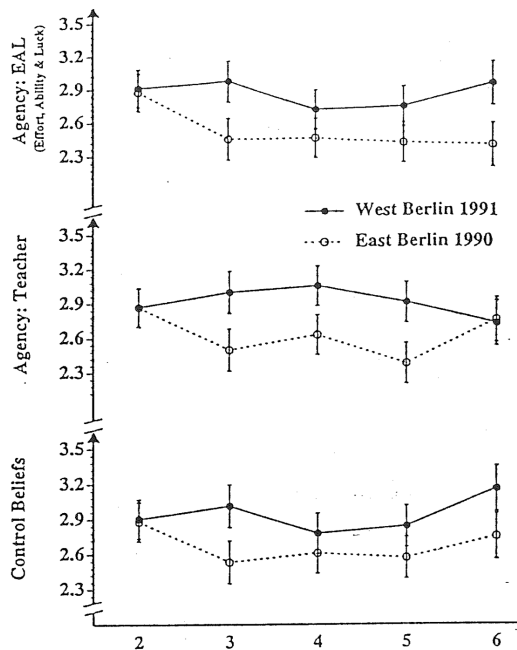


Figure 5. Latent (LISREL) estimates of mean differences between East and West Berlin children for Agency: EAL (top panel), Agency: Teacher (middle panel), and Control (bottom panel), presented by grade level. (Error bars indicate 1/2 of the 95% confidence intervals of the estimated means, one-tailed.)

Dargestellt sind die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Begabung, Anstrengung und Glück zusammengenommen (Agency: EAL, oben), die Lehrkraft (Agency: TEACHER, Mitte) und

die Kontrollüberzeugung (unten). Überall, ausser am Anfang (in der zweiten Klasse) sind die Werte der ostdeutschen Schülerinnen und Schüler tiefer. Zu Beginn bestehen keine Differenzen zwischen Ost und West. Die Schülerinnen und Schüler treten mit praktisch denselben Erwartungen in bezug auf ihre Leistungsfähigkeit in die Schule ein. Dann aber sinkt die Motivation der Schülerinnen und Schüler im Osten deutlich, wenn nicht sogar dramatisch ab.⁴

Wie steht es mit der Beziehung zwischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Fremdbeurteilung der Leistung durch die Lehrernote (Oettingen, Lindenberger & Bales 1992, p. 311)?

Tabelle 2: Korrelationen zwischen schulleistungsbezogenen Überzeugungen und Schulnoten

Schulstufe	Ost-Berlin						West-Berlin				
	2	3	4	5	6	Gesamt	3	4	5	6	Gesamt
Überzeugungstyp											
Kausalität											
Internale Mittel	.30 ^a	<u>.31</u>	.18	.10	.08	<u>.18</u>	.21 ^a	.07	.00	.02	.09 ^a
Externale Mittel	-.25 ^a	<u>-.28^a</u>	-.20	-.15	-.29 ^a	<u>-.21</u>	-.11	-.09	-.17 ^a	-.10	-.09 ^a
Selbstwirksamkeit	<u>.74</u>	<u>.69</u>	<u>.54</u>	<u>.65</u>	<u>.81</u>	<u>.69</u>	<u>.55</u>	<u>.58</u>	<u>.55</u>	<u>.72</u>	<u>.59</u>
Allgemeines Kontrollbewußtsein	<u>.60</u>	<u>.42</u>	<u>.36</u>	<u>.43</u>	<u>.64</u>	<u>.49</u>	<u>.42</u>	<u>.39</u>	<u>.45</u>	<u>.53</u>	<u>.44</u>

Anmerkung: Unterstrichene Werte sind auf dem .01-Niveau signifikant. ^ap < .05.

Ich beschränke mich wiederum auf die Selbstwirksamkeitsurteile. Generell zeigen die Selbstwirksamkeitsurteile die höchsten Korrelationen mit den Schulnoten, doch im Osten sind sie noch höher als im Westen. Die hohe Korrelation von .74 bereits in der zweiten Klasse in Ostberlin bedeutet, dass bereits Zweitklässler ein Selbstbild ihrer Leistungsfähigkeit haben, das fast perfekt mit ihren effektiven Schulnoten übereinstimmt. Die Note schlägt gleichsam ungebremst auf das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler durch. Wenn wir bedenken, dass die Noten in "gut" und "schlecht" unterscheiden, so heisst dies, dass die Kinder bereits in der zweiten Klasse ziemlich genau wissen, welche Position im Leistungsgefüge der Klasse sie einnehmen.

Wie aber sind die *Unterschiede* zwischen den Schülergruppen im Osten und im Westen zu erklären? Menschen können auf verschiedene Weise beurteilt werden. In der pädagogischen Diagnostik sprechen wir von drei Typen von Bezugsnormen: (1) Soziale Bezugsnorm (das

⁴ Dieser Abfall der Motivation ist ein allgemein beobachtbares Phänomen (vgl. z.B. Stipek & Daniels 1988), doch sein Ausmass ist offensichtlich abhängig von Kontextbedingungen.

Individuum wird mit anderen Individuen verglichen). (2) Individuelle Bezugsnorm (das Individuum wird mit sich selber verglichen, z.B. mit seinen früher erbrachten Leistungen). (3) Sachliche Bezugsnorm (das Individuum wird danach beurteilt, ob es ein objektiv gesetztes Kriterium, z.B. ein Lernziel, erfüllt oder nicht). Im pädagogischen Alltag spielen im Normalfall alle drei Bezugsnormen eine Rolle. Von besonderer Bedeutung ist aber die *soziale* Bezugsnorm. Dabei ist an sich offen, an welchem Standard sich der soziale Vergleich ausrichtet: Denkbar ist ein Vergleich mit sämtlichen Altersgenossen, z.B. allen 13-Jährigen im Kanton Bern, in der deutschen Schweiz oder in der Schweiz insgesamt (z.B. Testnormen, TIMMS-Studie), denkbar ist auch der Vergleich mit allen Schülerinnen und Schülern des gleichen Klassenniveaus (d.h. ein Vergleich über alle Parallelklassen in einem Schulhaus), denkbar und unausweichlich ist schliesslich der soziale Vergleich innerhalb einer Klasse. Selbst wenn eine Lehrkraft bei der Notengebung den sozialen Vergleich innerhalb der Klasse ablehnen oder vermeiden wollte, die Schülerinnen und Schüler werden sich unweigerlich miteinander vergleichen – soweit jedenfalls wie sie dies aufgrund der ihnen verfügbaren Informationen tun können.

Schulklassen sind öffentliche Räume, in denen soziale Vergleiche stattfinden, ob von der Lehrkraft gewünscht oder nicht. Allerdings kann dem sozialen Vergleich Vorschub geleistet werden, oder er kann abgedämpft werden. Im Hinblick auf die Ostberliner Schülerinnen und Schüler stellt sich die Frage, wodurch der soziale Vergleiche gefördert wird. Ich nenne fünf Bedingungen:

- 1) Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler müssen effektiv beurteilt werden.
- 2) Der Beurteilungsmassstab ist der soziale Vergleich innerhalb der Schulklasse (soziale Bezugsnorm).
- 3) Die Urteile müssen kommuniziert werden.
- 4) Die Kommunikation der Leistungsbeurteilung beschränkt sich im weentlichen auf die Mitteilung von Noten.
- 5) Die Schülerinnen und Schüler müssen über ihre Position innerhalb der Klasse informiert sein (Öffentlichkeit der Beurteilung).

Unter diesen Bedingungen einer hohen Öffentlichkeit des sozialen Vergleichs ist zu erwarten, dass eine starke Anpassung der Selbstbeurteilung an die Fremdbeurteilung stattfindet (vgl.

Dreeben 1980, p. 39f.). Denn das Selbst bzw. Leistungsselbst des Schülers findet keine andere Anerkennung als eben diejenige, die in der strikt öffentlichen Kommunikation vergeben wird. Schüler, die gemessen an der Notenskala "schlecht" abschneiden, werden dazu neigen, sich selber als "schlechte" Schüler zu etikettieren, während Schüler mit "guten" Noten sich als "gute" Schüler wahrnehmen werden.

Um auf die Untersuchung in Berlin zurückzukommen, so war ein explizites Erziehungsziel der DDR, die Kinder zu einer "adäquaten Selbsteinschätzung" zu führen (vgl. Oettingen & Little 1993, p. 187). Die Kinder wurden angehalten, die eigene Persönlichkeit "realistisch" zu beurteilen, d.h. sich selbst im Sinne des Lehrerurteils einzuschätzen. Nur auf diesem Weg – so die pädagogische Meinung – könne sich das Kind zu einer sozialistischen Persönlichkeit entwickeln. Deshalb fand man es für angebracht, ja für notwendig, den Schülerinnen und Schülern bereits in der ersten Klasse der Grundschule eine differenzierende Leistungsrückmeldung zu geben.

Um das Ziel zu erreichen, wurden die Rückmeldungen über die Leistungen der einzelnen Kinder vor versammelter Klasse gegeben, und die Kinder wurden zur öffentlichen Selbstbeurteilung angehalten (vgl. Oettingen & Little 1993, p. 187). Das Prinzip war ganz klar der soziale Vergleich innerhalb der Klasse. Der Leistungsstatus des einzelnen war eine jedem Schüler und jeder Schülerin einsehbare soziale Tatsache, an der zu zweifeln kein Anlass bestand.

Des weiteren war die Didaktik im ostdeutschen Schulsystem wenig bis überhaupt nicht differenzierend. Der Unterrichtsstil war eindimensional, richtete sich an die gesamte Klasse (Frontalunterricht), bediente alle Schülerinnen und Schüler mit demselben Lernmaterial, verlangte von allen dasselbe Lerntempo und zeichnete sich durch fehlende Individualisierung aus. Ein solcher Unterrichtsstil fördert den sozialen Vergleich. Da alle gleich behandelt werden, müssen die Differenzen, die im Klassenganzen sichtbar werden, das Resultat von Unterschieden in der individuellen Leistungsfähigkeit sein.

Ein solches System bietet kaum Fluchtmöglichkeiten, um der Fremdbeurteilung durch die Schule bzw. den Lehrer zu entweichen. Die Kinder erhielten auch nur für jene Leistungen Anerkennung, die von der Schule als relevant bezeichnet wurden. Eine alternative Einschätzung der eigenen Person bzw. eine Anerkennung anderer Leistungs- oder Persönlichkeitsaspekte

war praktisch ausgeschlossen. Es gibt einen prägnanten Satz von Gregor Gysi, der die Logik des Schulsystems der DDR sehr schön zusammenfasst: "Die DDR war auf ihre Art klar und übersichtlich gestaltet, so dass es nicht schwer fiel, die eigene berufliche und gesellschaftliche Perspektive *auszurechnen*, und zwar ziemlich genau. Eine Welt ohne den Glauben an Wunder und fast ohne Überraschungen" (Gysi, zit. nach Oettingen, Lindenberger & Baltes 1992, p. 299 – Hervorhebung W.H.).

Im Unterschied zu den Ostberliner Schulen war der Unterricht in Westberlin bedeutend liberaler und stärker individualisierend. Wie schon erwähnt, haben die Kinder im Westen erst am Ende der zweiten Grundschulklasse ein Notenzeugnis erhalten. Auch werden die Noten nicht öffentlich verkündet, so dass der soziale Vergleich eher verborgen stattfindet, jedenfalls nicht didaktisch akzentuiert wird. Der Lehrplan kann flexibler interpretiert werden, mit mehr Möglichkeiten der Individualisierung in stofflicher Hinsicht, aber auch mit mehr Möglichkeiten, auf Lerntempo und Interessen der Schülerinnen und Schüler Rücksicht zu nehmen. Der Unterricht im Westen Berlins entspricht eher einem reformpädagogischen Verständnis von Schule, während der Unterricht im Osten einer letztlich überholten herbartianischen Didaktik entsprach.

Zusammengefasst waren die Unterschiede zwischen den Ost- und den Westberliner Schulen zur Zeit der Wende so gelagert, dass der Prozess des Abbaus der ursprünglich optimistischen Leistungserwartungen der Schülerinnen und Schüler im Osten geradezu optimal gefördert und die Anpassung der Selbstbeurteilung an die Fremdbeurteilung durch die Lehrkräfte ebenso optimal gestützt wurden. Im Westen dagegen waren die Bedingungen so, dass der Optimismus der Kinder länger anhalten konnte und auch eine Anpassung der Selbst- an die Fremdbeurteilung hinausgezögert wurde.

5. Ausblick

Was zeigt diese Studie in bezug auf unser Thema "Mündigkeit"? Wenn die Mündigkeit ein zentrales, wenn nicht *das* zentrale pädagogische Ziel ist, wenn Schulen nicht nur Orte der sozialen Platzanweisung, sondern auch *pädagogische* Institutionen sind, wenn Mündigkeit nur in Verhältnissen gegenseitiger *Anerkennung* gedeihen kann und wenn Anerkennung nicht einfach jedem Kind *gleichermassen* zugehen darf, weil jedes Kind Individuum ist und auch in

seiner *Partikularität* respektiert werden muss, wenn all dies zutrifft, dann sind wir herausgefordert, unsere Schulen so zu gestalten, dass sie den Prozess der Mündigwerdung der Schülerinnen und Schüler tatsächlich unterstützen. Das können sie nur, wenn sie ein breites Bildungsangebot bereithalten, das der Vielfalt an Begabungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen gerecht wird, wenn sie aber auch bereit sind, ihre Ziele mit Vehemenz zu vertreten – auch den Eltern und der Öffentlichkeit gegenüber –, und wenn sie sich nicht scheuen, von den Schülerinnen und Schülern Leistung auch zu fordern. Das stellt hohe Ansprüche an die Differenzierung des Unterrichts und an die Methoden der Leistungsbeurteilung.

Die Berliner Studie zeigt, dass bei einer "zurückhaltenden" Leistungsbeurteilung auch die weniger begabten Kinder an ihrem Leistungsoptimismus festhalten und ein relativ positives schulisches Selbstverständnis ausbilden können (vgl. Oettingen & Little 1993, p. 194). Wenn demgegenüber ein Schulsystem die akkurate Selbsteinschätzung durch früh einsetzende öffentliche Leistungsrückmeldung fördert, wie dies in Ostberlin der Fall war, dann geben leistungsschwächere Schüler ihren Optimismus auf und tendieren dazu, die drastische Fremdbeurteilung in ihr Selbstbild aufzunehmen. Pädagogisch ist dies eine hoch problematische Konstellation. Denn wenn Kinder schon Leistungsprobleme haben, weil ihre Leistungsfähigkeit geringer ist als diejenige anderer, dann sollten sie wenigstens motivational genügend Ressourcen haben, um eventuell durch zusätzliche Anstrengung in der Schule und später im Leben bestehen zu können. Mündigkeit heisst Selbstbestimmung, und dies nicht nur im kognitiven, sondern auch im motivationalen Sinn. Die motivationale Mündigkeit wird den "schlechten" Schülerinnen und Schülern mit einem Unterrichtsstil und einer Didaktik vorenthalten, die auf den sozialen und öffentlichen Vergleich der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist.

Wenn ich zurückblicke auf die Zielsetzung, die ich meinem Referat gegeben habe, nämlich Bedingungen herauszuarbeiten, "unter welchen [ein] Kind in den Zustand [der] Mündigkeit überführt werden kann", dann lassen sich meine Ausführungen dahingehend zusammenfassen, dass die wesentlichen Bedingungen der Mündigwerdung sozialer Natur sind. Mündigkeit kann nur im Rahmen von reziproken Beziehungen der Respektierung des anderen als Mensch und als Individuum gedeihen. Der soziale Raum der Schulklasse bildet eine zentrale Bedingung der Freisetzung von Mündigkeit. Lehrerinnen und Lehrer sind aufgefordert, der sozialen Dy-

namik in ihren Schulklassen die ihr gebührende Aufmerksamkeit zu schenken und sie besser verstehen zu lernen.

Literatur

Ainsworth, Mary D. Salter: The Development of Infant-Mother Attachment, in: B. M. Caldwell & H. N. Ricciuti (eds.): Review of Child Development Research 1973 (3), p. 1-94.

Ainsworth, Mary D. Salter: Infant-Mother Attachment, in: American Psychologist 1979 (34), p. 932-937.

Ainsworth, Mary D. Salter: Attachment: Retrospect and Prospect, in: Colin Murray Parkes & Joan Stevenson-Hinde (eds.): The Place of Attachment in Human Behavior. London: Tavistock Publications 1982, p. 3-30.

Benhabib, Seyla: Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne. Frankfurt: Suhrkamp 1995.

Benjamin, Jessica: Herrschaft – Knechtschaft: Die Phantasie von der erotischen Unterwerfung, in: Elisabeth List & Herlinde Studer (eds.). Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Frankfurt: Suhrkamp 1989, p. 511-538.

Benjamin, Jessica: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Basel: Stroemfeld 1990.

Braunmühl, Ekkehard von: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim: Beltz 1983 (4. Aufl.).

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern: Huber 1987.

Dornes, Martin: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt: Fischer 1993.

Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt: Fischer 1997.

Dreeben, Robert: Was wir in der Schule lernen. Frankfurt: Suhrkamp 1980.

Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. München: Piper 1985.

Franz, Carol E. & Kathleen M. White: Individuation and Attachment in Personality Development: Extending Erikson's Theory, in: Journal of Personality 1985 (53), p. 234-256.

Gilligan, Carol: Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München: Piper 1988.

- Hentig, Hartmut von: Vorwort, in: Philippe Ariès: Geschichte der Kindheit. München: Hanser 1977 (4. Aufl.), p. 7-44.
- Herbart, Johann Friedrich: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 3. Hrsgg. von Karl Kehrbach & Otto Flügel. Aalen: Scientia 1964, p. 73-82.
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp 1999.
- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp 1992.
- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 51-61 (a).
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: ders.: Werke in sechs Bänden, Bd. VI. Hrsgg. von Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1983, p. 691-761 (b).
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz 1991 (2., erw. Aufl.).
- Lenzen, Dieter: Das Kind, in: ders. (ed.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt 1997 (3. Aufl.), p. 341-361.
- Oettingen, Gabriele & Todd D. Little: Intelligenz und Selbstwirksamkeitsurteile bei Ost- und Westberliner Schulkindern, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1993 (24), p. 186-197.
- Oettingen, Gabriele, Ulman Lindenberger & Paul B. Baltes: Sind die schulleistungsbezogenen Überzeugungen Ostberliner Kinder entwicklungshemmend? in: Zeitschrift für Pädagogik 1992 (38), p. 299-324.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Am Neujahrstag 1809, in: ders.: Sämtliche Werke, Bd. 21. Begründet von Artur Buchenau, Eduard Spranger & Hans Stettbacher. Bearbeitet von Emanuel Dejung & Herbert Schönebaum. Zürich: Orell Füssli 1964, p. 217-230.
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. Frankfurt: Ullstein 1981.
- Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder Über die Erziehung. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn: Schöningh 1975 (3. Aufl.).
- Saner, Hans: Die Herde der heiligen Kühe und ihre Hirten. Zürich: Lenos 1990.
- Schleiermacher, Friedrich: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Bd. 1. Hrsgg. von Michael Winkler & Jens Brachmann. Frankfurt: Suhrkamp 2000.
- Skinner, Burrhus F.: Beyond Freedom and Dignity. New York: Bantam 1979.
- Stern, Daniel N.: The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology. New York: Basic Books 1985.

- Stipek, Deborah J. & Denise H. Daniels: Declining Perceptions of Competence: A Consequence of Changes in the Child or in the Educational Environment? in: *Journal of Educational Psychology* 1988 (80), p. 352-356.
- Taylor, Charles: *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press 1989.
- Vierhaus, Rudolf: Bildung, in: Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck (eds.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1. Stuttgart: Klett 1972, p. 508-551.
- Winkler, Michael: Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. Schleiermacher und das moderne Erziehungsdenken, in: Ulrich Herrmann & Jürgen Oelkers (eds.): *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne*. Weinheim: Beltz 1990, p. 211-226.
- Winnicott, Donald W.: *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta 1979.