

Glauben ein eigenes Recht reklamierte. E. Nase, Oskar Pfisters Analytische Seelsorge (Berlin 1993).

<sup>6</sup> «By the area of faith I mean to point to a way of experiencing which is undertaken with one's whole being, all out, with all one's heart, with one's soul, and with all one's might» (Eigen 1981).

<sup>7</sup> So die holprige Übersetzung des schönen Satzes: One cannot know, one must be it. (Bion 1977)

<sup>8</sup> Over and over the baby dies and is reborn. (Eigen 1985, 329).

<sup>9</sup> Beschrieben z.B. bei Brazelton/Cramer, 123 ff.

### Literatur in Auswahl:

#### 1. Theologische Autoren:

Augustinus, Confessiones (Zürich 41983).

M. Luther, Werke. Weimarer Ausgabe (bes. Bde. 2 und TR I und II).

J. Scharfenberg, Einführung in die Pastoralpsychologie (Stuttgart 1994).

K. Winkler, Werden wie die Kinder? (Mainz 1992)

#### 2. Psychoanalytische Autoren:

W. Bion, Learning from Experience. Deutsch: Lernen durch Erfahrung (Frankfurt a. M. 1990).

Ders., Attention and Interpretation (London 1970).

M. Eigen, The Area of Faith in Winnicott, Lacan, and

Bion, in: International Journal of Psychoanalysis (1981).  
Ders., Towards Bion's Starting Point: Between Catastrophe and Faith, in: International Journal of Psychoanalysis (1985); dt. in: Wege zum Menschen, 47. Jg., Heft 8.

E.H. Erikson, Der vollständige Lebenszyklus (Frankfurt a. M. 1992)

W. Loch, Deutungskunst (Tübingen 1983).

D. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität (Stuttgart 1974).

#### 3. Kleinkindforschung:

B. Brazelton/B. Cramer, Die frühe Bindung (München 1975).

D. Stern, Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt (München 1993).

Ders., Mutter und Kind. Die erste Beziehung (München 1994).

M. Dornes, Der kompetente Säugling (Frankfurt a.M. 1993).

### DIETER SEILER

Theologe und Pastoralpsychologe, arbeitet therapeutisch und beratend in psychoanalytischer Praxis in Solothurn, Schweiz. Anschrift: Brühlstraße 71, CH-4500 Solothurn, Schweiz.

Ursula Peukert

## Intergenerationelle Solidarität

### 1. Bedingungen des Aufwachsens von Kindern

Aus der «Entwicklungsatsache» (S. Bernfeld), daß sich Menschen erst in einem langdauernden Prozeß die physischen und psychischen Fähigkeiten aneignen müssen, um überleben zu können, entsteht ihre Erziehungsbedürftigkeit. Erst die Pflege und Fürsorge, die ihm die erwachsene Generation in seiner Hilflosigkeit angedeihen läßt, sichert seine physische Geburt und, aus der Sicht der Evolution, den Erhalt der Gattung. Aber beim Menschen ent-

steht mit der physischen Geburt zugleich die Aufgabe, ihm zu seiner «kulturellen Geburt» zu verhelfen. Denn im Wechsel der Generationen geht es auch darum, geschichtlich gewachsene Lebensformen weiterzugeben und diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die den jungen Menschen in einer bestimmten Gesellschaft und Kultur handlungsfähig werden lassen. Es ist diese Verantwortung für das Wohlergehen der nächsten Generation, dieser ursprüngliche «sense of generativity», wie E.H. Erikson das nannte, der die Bedingungen für ein Überleben auf humanem Niveau schafft.

Es scheint aber, daß ein solches Verhältnis der Generationen zueinander nicht mehr selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Es ist eine breite Diskussion über die Frage entstanden, ob nicht die Vorgänge, die auf Bildung und Erziehung des jungen Menschen zielen, in sich gefährdet seien und ob die Sozialisationskraft der Gesellschaft nicht ins-

gesamt unter dem Druck sich beschleunigender Modernisierungsprozesse abgenommen habe (vgl. z.B. Elkind 1994; Heitmeyer 1994; H. Peukert 1992; Coleman 1986). Manches spricht dafür, daß solche Befürchtungen berechtigt sind. Es wird immer deutlicher, daß die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen, nicht nur durch das Verhalten von einzelnen, sondern noch tiefgreifender und nachhaltiger durch gemeinsame politische und ökonomische Entscheidungen bestimmt werden. Die in Gang gesetzten Veränderungen betreffen die Grundlagen der Gesellschaft selbst und verändern in ihrer Folge auch die Voraussetzungen von Erziehung in ihrem Kern.

In den hochindustrialisierten Ländern sind bestimmte Aspekte menschlicher Praxis wie Wirtschaft, Politik und Kultur zu eigenständigen Subsystemen ausdifferenziert worden. Von ihrer planerischen Rationalität, die auf Effizienz und Effizienzsteigerung aus ist, werden zunehmend alle Lebensbereiche erfaßt; unter ihrem Einfluß verlieren tradierte, identitätsverbürgende Formen des Zusammenlebens an Geltungskraft, werden in sich widersprüchlich und allmählich aufgelöst. Die einzelnen müssen sich selbst eine Orientierung erarbeiten. Der mit der Individualisierung erzwungene Verlust an Sicherheit der eigenen Orientierung wird durch mehrere gleichzeitig verlaufende Prozesse verschärft erfahren. Zum einen entstehen durch Migrationsbewegungen faktisch multikulturelle Gesellschaften, in denen die Konfrontation mit fremden Traditionen unausweichlich ist. Zum anderen bedeuten Arbeitslosigkeit und Verarmung als Massenphänomene nicht nur die Bedrohung der materiellen, sondern auch der psychisch-sozialen Sicherheit.

Unter diesen allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen haben sich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern grundsätzlich verändert. Zum einen haben sie zu einem grundlegenden Wandel von Familie geführt. Im Prozeß der Enttraditionalisierung, der sich zunächst als soziale Desintegration auswirkt, werden allmählich neue kulturelle Deutungsmuster für die gesellschaftliche Rolle der Frau, für Partnerschaft und Elternschaft sichtbar. Da diese neuen Muster prinzipiell

um Gleichberechtigung und Selbstbestimmung aller zentriert sind, wird die Aufgabe, sie in einer einheitlichen Lebensform zu integrieren, anspruchsvoller und hängt in erheblichem Maße von der Fähigkeit und der Bereitschaft aller Beteiligten zu Reflexion und Konsensbildung ab. Obwohl sich durch den «Trend zum späten Kind» der zeitliche Stellenwert der Familienphase für die Lebensplanung von Erwachsenen verringert, steigen die Anforderungen an Elternschaft mit dem Aufkommen eines neuen kindzentrierten Familienleitbildes. Gleichzeitig jedoch werden Kinder immer mehr als Belastung und Wettbewerbsnachteil beim Versuch erfahren, sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Die Einsicht in ihre Schutzbedürftigkeit und die Rücksicht auf ihre Bedürfnisse scheinen nachzulassen. In der «postmodernen Familie» sind es die Erwachsenen, die sich alle Entscheidungsfreiheit zur Selbstverwirklichung herausnehmen - auf Kosten der Kinder (Elkind 1994).

Diese in sich widersprüchlichen Entwicklungen lassen das familiäre Beziehungsnetz - bei gleichzeitig erhöhten Erwartungen an seine identitätssichernden Leistungen - fragiler werden. Das zeigt die wachsende Zahl alternativer Familienformen wie Stieffamilien oder Ein-Eltern-Familien, aber auch die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten, von Verwahrlosung, Aggression und streßbedingten Krankheiten von Kindern. Verschärft werden die Probleme durch Verarmungsprozesse, von denen Familien mit Kindern in den reichen Industrieländern überproportional betroffen sind. Die alle Lebensbereiche zunehmend durchdringenden Imperative einer ökonomischen und bürokratischen Rationalität drohen gerade die Prozesse der gegenseitigen Verständigung zu stören oder gar zu zerstören, die neue familiäre Lebensformen und verlässliche Beziehungen, die für das Aufwachsen von Kindern notwendige Voraussetzung sind, allererst hervorbringen und zugleich stabilisieren könnten. Offensichtlich kann die komplexe Aufgabe des Aufbaus neuer Lebensformen - durch gesellschaftliche Entwicklungen erzwungen und zugleich von ihnen gefährdet - nicht der Familie allein angelastet werden. Das würde bedeuten, gesellschaftlich verursachte Probleme

me endgültig zu privatisieren und die «strukturelle Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft» (Kaufmann 1990) auf Dauer zu stellen.

Die sogenannten Entwicklungsländer sind von diesen Tendenzen, wie sie in den Industrieländern hervortreten, mehrfach und ungleich härter betroffen, wenn auch aus anderen Ursachen. Ihre sozialen Traditionen sind durch Kolonialisierung und fortdauernde Ausbeutung durch die Industrieländer nicht nur gestört oder gar zerstört. Im globalen ökonomischen Konkurrenzkampf verarmen ganze Gesellschaften und werden daran gehindert, auf dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen Erbes authentische Lebensformen zu entwickeln. Stattdessen werden ihnen die fragmentierten Lebensformen der Industrieländer auferlegt, bei denen selbst fraglich ist, ob sie humanes Zusammenleben auf Zukunft hin zu sichern vermögen. Kinder, die nächste Generation, bedeuten in dieser Situation nicht mehr gesellschaftlichen Reichtum, sondern vergrößern Elend und Not. Für die Mehrheit der Kinder in den Ländern der Dritten Welt sind von vornherein trotz aller Anstrengungen weder physische Überlebensmöglichkeiten noch intellektuelle Entwicklungschancen und psychisches Wohlbefinden gewährleistet (Boehnke/Reddy 1993, 177).

Was bedeutet unter diesen Voraussetzungen «intergenerationelle Solidarität», die Solidarität zwischen den Generationen und vor allem die Solidarität mit der nächsten Generation – eine Solidarität, die nicht nur an die individuelle Verantwortlichkeit appelliert, sondern strukturelle Konsequenzen einfordert?

## *II. Entwicklung und Erziehung als Verständigungsprozeß*

Die Frage, wie Entwicklung und Erziehung überhaupt angemessen verstanden werden können, kann erst dann beantwortet werden, wenn grundsätzlich geklärt ist, wie sich das Kind Wirklichkeit aneignet und allmählich zu einer selbständigen, autonomen Persönlichkeit wird, die an menschlicher Kommunikation teilnehmen kann. Dazu ist lang und kontrovers diskutiert worden. Die einen machten ausschließlich Reifungsprozesse dafür verant-

wortlich und meinten, man müsse dem Kind nur genügend Raum und Zeit lassen. Die anderen meinten, den Erwerb von Denken, Sprechen und sozialen Fähigkeiten allein durch umweltbedingte Lernprozesse erklären zu können und setzten auf Belehrung des Kindes, um seine Entwicklung zu fördern.

Doch offensichtlich ist die «kulturelle Geburt des Menschen» ein komplexerer Vorgang. Es war Jean Piaget (vgl. z.B. Piaget 1971), der darauf aufmerksam wurde, daß das Kind maßgeblich aktiv und kreativ an seiner Entwicklung beteiligt ist. Es muß nämlich in seinem Handeln die gegenständliche Welt, sein Verhältnis zu sich und zu anderen gleichsam selbst «erfinden». Diese «Konstruktion der Wirklichkeit» entsteht aus der zunehmenden Fähigkeit des Kindes, die Umwelt mit all seinen Sinnen zu entdecken. Indem es mit Gegenständen umgeht, lernt es einen geordneten Raum aufzubauen und darin sich selbst als Akteur wahrzunehmen, also als jemand, der mit seinem Handeln absichtsvoll bestimmte Wirkungen erzielen kann. Durch diese Tätigkeit entsteht für das Kind eine einheitliche, übersichtliche, strukturierte Welt, die einen klaren Sinn hat und innerhalb derer einzelne Handlungen und Gegenstände Bedeutung gewinnen. Man kann deshalb den ganzen Entwicklungsvorgang als «Schaffen von Bedeutung und Sinn» (Kegan 1986) verstehen.

Diese «praktische Intelligenz» des Kindes und die ihr entsprechende Wirklichkeitskonstruktion ist freilich zunächst noch ganz von seinem unmittelbaren Tun abhängig und deshalb begrenzt. Die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten des Handelns auf einer neuen Stufe vorstellend zu bewältigen, dann in Denkopoperationen zu übersetzen, um sie schließlich zum Gegenstand des Denkens selbst machen zu können, ist ein Vorgang, der bis weit in die Jugendzeit reicht. Die Übergänge auf ein je neues Niveau des Denkens und Handelns sind schwierig, weil sie bedeuten, von dem bisherigen Weltbild und dem bisherigen Selbstverständnis jeweils Abschied zu nehmen.

Aber auch Piagets Konzept von Entwicklung als einer stufenweisen Konstruktion und Neukonstruktion von Wirklichkeit kann die Komplexität des Entwicklungsvorgangs noch nicht

ganz erfassen. Piaget hatte das Kleinkind als «egozentrisch» bezeichnet. Damit meinte er nicht etwa eine moralische Schwäche des Kindes, vielmehr wollte er eine Eigenart seines Denkens charakterisieren: Solange sein Denken an die Anschauung gebunden sei, nehme das Kind nur Teilaspekte eines Problems wahr, ohne sie jedoch aufeinander zu beziehen; dieser Mangel beschränke auch seine sozialen Fähigkeiten, so daß es ihm nicht gelinge, den Standpunkt des anderen in seinem eigenen Handeln zu integrieren. Analysiert man nun aber nicht Aussagen des Kindes über sein Verhalten, sondern beobachtet es – anders als Piaget – direkt im Umgang mit seinen Bezugspersonen in vertrauten Situationen, entsteht ein anderes Bild. Dann nämlich zeigt sich das Kind als ein durchaus kompetenter Gesprächspartner. Die Humanethologie konnte zeigen, daß das Kind schon in den ersten Lebensmonaten, im Austausch unmittelbarer Zuwendung, die wesentlichen Dialogregeln beherrscht: Kontakt herzustellen, den Rollenwechsel von Sprecher und Hörer zu beachten, angemessen auf die Beiträge des anderen zu reagieren und schließlich das «Gespräch» zu beenden oder auch überhaupt zu vermeiden (Stern 1979). Das Spiel mit Gegenständen, das motorische Geschicklichkeit voraussetzt, wird später, gegen Ende des ersten Lebensjahres, in diese unmittelbare Gegenseitigkeit eingebaut. Damit ist die volle Struktur von Kommunikation schon in diesem frühen Stadium ausgebildet: mit anderen kooperieren können, indem die eigenen Absichten und die des anderen zu einer gemeinsamen Zielsetzung integriert und in gemeinsamer Aktivität verwirklicht werden. Man behauptet wohl nicht zu Unrecht, die ganze weitere Entwicklung des Kindes bestehe «nur noch» darin, diese Fähigkeit zu Gegenseitigkeit und sachbezogener Kooperation auszuarbeiten, vor allem in Sprache einzuholen, auf neue und zahlreichere Partner zu erweitern und schließlich die Struktur dieser Interaktion auch zu reflektieren.

Das Fundament, auf dem menschliche Fähigkeiten erst entstehen, ist also das zerbrechliche Medium sozialer Interaktion selbst. Entwicklung, die Konstruktion von Wirklichkeit, wird deutlich als ein sozialer, interaktiver Vor-

gang, an dem beide, der Erwachsene und das Kind, beteiligt sind, als ein gemeinsames Konstruieren, als «Ko-Konstruktion» (Youniss 1994). Doch auch wenn das Kind von Anfang an beteiligt ist, sind bestimmte Vorleistungen des Erwachsenen notwendig, damit sich der Dialog entfalten und erweitern kann: seine Sensibilität für die Intentionen des Kindes und seine Bereitschaft, sie aufzugreifen und dadurch das Kind als Partner anzuerkennen. Erst in der Widerspiegelung seiner selbst «erkennt» sich das Kind selbst: wenn der Erwachsene Angebote des Kindes aufnimmt und sie dem Kind nachahmend vorführt, wenn er das Kind mit unbekanntem Neuen überrascht und damit seine Fähigkeiten vorsichtig herausfordert.

Doch wäre es ein Irrtum zu meinen, die Vorleistungen des Erwachsenen beschränkten sich darauf, den privaten Raum von Gegenseitigkeit zwischen ihm und dem Kind aufrechtzuerhalten. Die Erwachsenen repräsentieren vielmehr – und darauf macht vor allem die Spracherwerbsforschung aufmerksam – für das Kind eine sprachlich vermittelte und interpretierte geschichtliche Welt, eine kulturell überlieferte Lebensform. Mit dem ersten Wort erschließen sie dem Kind eine öffentliche Welt gemeinsam geteilter Bedeutungen (Bruner 1987). Der Schritt in Sprache setzt nämlich gemeinsam geteilte Handlungskontexte voraus, die den Horizont für gegenseitiges Verstehen bilden und erst einzelne Gegenstände der Benennung zugänglich machen. Sprechen ist deshalb zunächst immer auf Situationen bezogen, ja es ist selbst ein kommunikatives Handeln in Situationen. Indem das Kind die in Situationen eingelassenen Ereignisse und Handlungen sich selbst und anderen im Medium von Sprache zu repräsentieren lernt und Freiheitsspielräume des Interpretierens und Handelns darzustellen und damit auch in Anspruch zu nehmen vermag, wächst es in eine soziale Lebensform hinein und erwirbt ein Verständnis seiner selbst, also eine eigene Identität, und differenzierte Fähigkeiten des Umgangs mit Gegenständen, mit Personen und mit seinen inneren Impulsen, also kognitive, soziale und sprachliche Kompetenzen. Entwicklung als kreativer interaktiver Prozeß ist also ein Prozeß des «culture

creating» (J.S. Bruner), ein schöpferischer Vorgang, in dem Kultur jeweils neu entsteht.

Was kann Erziehung vor diesem Hintergrund genauer heißen? Die neuere Forschung stellt das Kind als ein Wesen vor, das von Anfang an aktiv und kreativ bemüht ist, gemeinsam mit anderen Sinn herzustellen, das deshalb von sich aus auf Gegenseitigkeit und dauerhafte Kommunikation aus ist und darin investieren will (Dunn 1988). Darin liegt, was man als die «Moralität» des Kindes bezeichnen könnte. Es ist eine Moralität, die ihre innere Richtung aus einer – freilich zunächst noch völlig unreflektierten, naiven – Solidarität mit den Erwachsenen erhält. Was vom Beobachterstandpunkt her als Anpassung an und Unterordnung unter die Perspektive des Erwachsenen, ja, wie L. Kohlberg formuliert, als eine primitive Orientierung an Gehorsam und Strafe erscheint, kann vom Kind her gesehen als der oft schon verzweifelte Versuch verstanden werden, sich mit den geliebten Erwachsenen verbunden und eins zu wissen.

Es ist nicht zuletzt das Verdienst der Psychoanalyse, daß sie gezeigt hat, daß diese Abhängigkeit das Kind selbst höchst verletzlich macht. Denn es kann sein Handeln nicht reflexiv steuern, sondern nur im unmittelbaren Zugehen auf den anderen entscheiden, wer es sein will. Sein Tun ist seine Selbstdarstellung und ist die Weise seines Sich-Verstehens. Der notwendige Lernschritt besteht darin, daß sich das Kind aus dieser «gebundenen Identität» (U. Peukert 1985) lösen kann, indem es eine erste Form der Selbstreflexion erwirbt, also Auskunft über das eigene Handeln geben kann und damit Distanz gewinnt.

### *III. Intergenerationelle Solidarität als Postulat erzieherischer Interaktion*

Wie kann dann die Aufgabe des Erwachsenen genauer bestimmt werden? Offensichtlich geht es nicht nur um einzelne pädagogische Interventionen, sondern darum, sich mit dem Kind auf den Aufbau einer gemeinsamen Welt einzulassen. Das erfordert die Fähigkeit, die andere Art des Kindes, Wirklichkeit zu konstruieren, wahrzunehmen und das eigene

Wirklichkeitsverständnis aus seinem Blickwinkel betrachten und überprüfen zu können. Solche Beweglichkeit und Lernfähigkeit wird zwar überhaupt beim Umgang mit anderen Menschen vorausgesetzt, sie gehört aber in gesteigertem Maße zu der Kompetenz, die zu pädagogischem Handeln befähigt. Da die Entwicklung und das elementare Lernen des Kindes aber extrem störanfällig sind, entsteht für den Erwachsenen die Verpflichtung, einen kommunikativen Rahmen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, in dem sie geschützt und gefördert werden können.

Damit wird eine Kommunikationssituation geschaffen, die man seit Martin Buber als «paradox» bezeichnet. Einerseits geht es darum, das Kind in seiner Eigentätigkeit und damit von Anfang an als Person im eigenen Recht anzuerkennen, eine Fähigkeit, die das Kind erst lernen muß. Andererseits muß der Erwachsene auch immer wieder stellvertretend für das Kind und vorgehend auf seine künftige Entwicklung handeln und steht dann in der Gefahr, das Kind entweder nach eigenen unerfüllten Wünschen und Projektionen zu manipulieren oder es unmittelbar dem Druck gesellschaftlicher Erwartungen auszusetzen.

Weil sich dem Kind konkrete Möglichkeiten der Selbstwerdung erst durch die interpretativen Vorleistungen des Erwachsenen eröffnen, die sein Handeln in den größeren Zusammenhang einer bestimmten sozialen Welt stellen, kann es ihm mißlingen, sich selbst zu finden. Es ist der Übermacht seiner Interaktionspartner ausgeliefert und zur Anpassung gezwungen. Die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen ist deshalb so prekär, weil der Erwachsene dominant ist, mit einem nicht einholbaren Vorsprung an Wissen und Können ausgestattet, und weil er sich nicht nur mit seinen Möglichkeiten, sondern auch mit seinen Grenzen und Beschädigungen auf die Beziehung zum Kind einlassen muß. Im Versuch des Erwachsenen jedoch, diese Asymmetrie gegenüber dem Kind zu reflektieren und in eine «intergenerationelle Reziprozität» zu verwandeln, wird das Kind als Partner im gleichen Recht anerkannt und damit die kommunikative Voraussetzung für eine Entwicklung geschaffen, in der das Kind seinerseits lernen kann, andere als andere anzuerkennen

(vgl. U. Peukert 1979). Erst eine so strukturierte Solidarität mit der nächsten Generation eröffnet dieser die Möglichkeit, in humane Formen des Zusammenlebens hineinzuwachsen und sie sich anzueignen.

#### *IV. Achtung vor der nächsten Generation*

Die Forschung stellt in letzter Zeit freilich immer stärker heraus, daß der Interaktion in der Kindergruppe eine ebenso große Bedeutung zukommt wie der Interaktion mit den Erwachsenen (Krappmann/Peukert 1995). Denn hier kann sich das Kind nicht auf die interpretativen Vorleistungen des Erwachsenen verlassen, sondern muß den kommunikativen Rahmen selbst herstellen. In der Kindergruppe finden ebenso elementare wie notwendige Bildungsprozesse statt, ohne die die Fähigkeiten, die der kompetente und verantwortliche Erwachsene benötigt, nicht vollständig erworben werden können. Es sind soziale, aber auch kognitive und moralische Fähigkeiten, und zwar in ihrer gegenseitigen Verschränkung, die die Kinder im Umgang miteinander erwerben. In der Auseinandersetzung um gemeinsame Spielvorhaben nämlich lernen sie überhaupt erst, was es heißt, einen Partner zu gewinnen und für die eigene Idee zu begeistern, ohne ihn zu brüskieren; sie lernen, wie man zu einem gemeinsamen Verständnis einer Situation kommt, wie sie Konflikte konstruktiv lösen können, ohne das Zusammensein endgültig zu gefährden, und dabei Kompromisse einzugehen, ohne sich und andere zu verraten. Sie lernen Argumente auszutauschen, um dadurch zu regeln, was gelten soll und was nicht. Sie lernen den Sinn von sozialen Regeln verstehen und wie es fair und gerecht zugehen kann. Was Kinder sich zunehmend und im Grundschulalter schließlich ganz ohne Hilfe von Erwachsenen – oft auch in hartem Streit – gemeinsam erarbeiten, sind sowohl die Voraussetzungen, um Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und am Leben erhalten zu können, als auch die Voraussetzungen für Kooperation. Auf diese Weise erfinden sie die Grundlagen menschlichen Zusammenlebens gleichsam neu und erarbeiten sich die Basis aller Kultur überhaupt.

Es ist dann nicht übertrieben, von der Sozialwelt der Kinder als «Kinderkultur», einer «Kultur der Kinder» (Krappmann 1993), zu reden. Die Kindergruppe ist der Ort, an dem Kinder sich jenen Bildungsprozessen unterziehen, aus denen eine an Gerechtigkeit, Vertrauen und Solidarität orientierte Identität und humane Handlungskompetenz entstehen – und das nicht als von außen auferlegte Aufgabe, sondern aus der inneren Notwendigkeit, sich das eigene Leben mit und unter anderen Menschen einzurichten.

Die Erwachsenen haben auch für das Gelingen dieser autonomen Bildungsprozesse eine wichtige Funktion. Sie müssen zunächst einmal akzeptieren, daß Kindergruppen eine eigene Sozialisations- und Bildungsinstanz sind und Aufgaben erfüllen, die sie selbst nicht wahrnehmen können. Und dies gilt schon für kleine Kinder. Sie müssen sich aber ebenso klar machen, daß ihre Hilfe und Unterstützung nicht einfach überflüssig werden. Die konstruktivistische Entwicklungspsychologie, die von der kreativen Eigentätigkeit des Kindes ausgeht, fördert ein Erziehungsverständnis, das dem Kind Selbstbestimmung und Autonomie zuspricht, gerade indem seine eigene Weise, mit Wirklichkeit umzugehen, anerkannt wird. Respekt vor der kindlichen Person heißt aber nicht, ihm in paradoxer Weise zu viel zuzumuten und seine Entwicklung dadurch zu gefährden, daß man es überfordert. Das Realexperiment der «Straßenkinder» zeigt anschaulich die Folgen einer überfordernenden «Hochgeschwindigkeitsexistenz», die zu schnell mit Erwachsenenaufgaben belastet wird.

Entscheidend ist, daß die Erwachsenen ihre Kontrolle und Unterstützung dem Entwicklungsstand der Kinder anpassen, weil nicht nur mangelnde, sondern auch zu viel Hilfe die Integration in die Sozialwelt der Kinder gefährden kann. «Intergenerationelle Solidarität» wird hier konkretisiert im Entlassen der Kinder in die eigene Verantwortung und Selbständigkeit, ohne die Fürsorge um ihr Wohlergehen aufzugeben. Im Abschied von den elterlichen Funktionen und der Verwandlung der Erwachsenen-Kind-Beziehung in eine Beziehung, in der nun endgültig beide Partner sich gegenseitig Autonomie und Bezogen-

heit zumuten und leben können, wird den Erwachsenen auch Anerkennung der Endlichkeit ihrer eigenen menschlichen Existenz abverlangt.

#### V. Intergenerationelle Solidarität als politische Aufgabe

Erziehung als Konstruktion einer Welt zusammen mit einer neuen Generation ist ein Vorgang ursprünglicher Kreativität und elementarer Produktivität: Sie ist ein schöpferischer Vorgang, aus dem eine humane Kultur jeweils neu entsteht. Die Verantwortung für die nächste Generation ist das Paradigma für eine humane Verantwortung, die über die eigene Lebensspanne, über den eigenen Tod hinausreicht. Aber man greift zu kurz, wenn man diese Verantwortung individualisiert. Die Wirkungszusammenhänge in modernen Gesellschaften können nicht auf die Interaktion von Angesicht zu Angesicht beschränkt werden, sie sind ein Wirkgeflecht der Folgen und Nebenfolgen von Handlungen, die wiederum auf das alltägliche Leben zurückwirken. Auch für die «Dialektik der Modernisierung» ist Erziehung in gegenwärtigen Gesellschaften ein Musterbeispiel. Funktionale Rationalisierung in allen gesellschaftlichen Bereichen führt gerade dazu, daß die unmittelbare Interaktion von fremden Strukturen überlagert, «kolonisiert» (J. Habermas) wird. Soziologen diagnostizieren deshalb die Auflösung sozialer Ressourcen, und gerade Ökonomen stellen inzwischen fest, daß die traditionellen Sozialisationsinstanzen nicht mehr quasi kostenlos die sozialen Qualifikationen bereitstellen, ohne die eine Wirtschaft nicht funktionieren kann, also etwa die Fähigkeit zum Aushandeln gemeinsam geteilter Regeln, zur Zusammenarbeit im Team, die Stabilität unter Belastungen und Verlässlichkeit bei Absprachen. Während einerseits die soziale Erosion zunimmt, wachsen andererseits im gleichen Maße die Anforderungen, sich in einem weltweiten Kommunikationsnetz mit anderen zu verständigen und sich selbst zu verstehen. Aber Verständigung und Solidarität lassen sich nicht technisch herstellen. Wenn unsere Gesellschaften weiter funktionieren sollen, dürfen Menschen

in ihr eben nicht nur *funktionieren*, sondern müssen in einem umfassenderen Sinn die Verantwortung für das Zusammenleben in ihr Bewußtsein und ihre Handlungsorientierung aufnehmen.

Das Verhältnis der Generationen zueinander ist deshalb nicht nur eine Beziehung zwischen Individuen. Wenn es in Erziehungsprozessen immer auch um die Konstruktion einer neuen Welt und damit um die Antizipation veränderter kommunikativer Strukturen geht, dann kann dies nur als Vorgang gesellschaftlich dimensionierten, auf Zukunft gerichteten intergenerationellen Lernens verstanden werden. Die Suche nach neuen humanen Lebensformen darf deshalb nicht den Kindern und den Familien allein aufgebürdet werden, die Utopie eines nicht entfremdeten menschlichen Zusammenlebens kann nicht nur im Neuanfang des Aufwachsens von Kindern gesucht werden. Intergenerationelle Solidarität ist deshalb zweifach zu verstehen: auf der einen Seite als in die unmittelbare Interaktion mit Kindern eingehende Haltung der Erwachsenen, auf der anderen Seite als die Fürsorge der jetzt lebenden Generation und damit der Gesellschaft insgesamt für Rahmenbedingungen, die Leben auf Zukunft hin ermöglichen und die in gemeinsamen politischen, bindenden Entscheidungen herbeigeführt werden müssen. Erst eine pädagogische Einrichtungen, Familie und Gemeinwesen umfassende Kultur der Gegenseitigkeit und Solidarität setzt den notwendigen Rahmen für Bildungsprozesse, auf die Gesellschaften in all ihren Dimensionen angewiesen sind. Der Horizont, in dem eine Theorie der Erziehung entwickelt werden muß, ist die Frage, wie insgesamt solidarische, nicht destruktive Lebensformen, in denen sich jeder als anerkanntes und anerkennendes Subjekt wiederfinden kann, hergestellt werden können.

#### Literatur

- K. Boehnke/N.Y. Reddy, Kindheit in Armutsgesellschaften, in: M. Markefka/B. Nauck (Hg.), Handbuch der Kindheitsforschung (Neuwied 1993) 177-189.  
 J.S. Bruner, Wie das Kind sprechen lernt (Bern/Stuttgart/Toronto 1987).  
 J.S. Coleman, Die asymmetrische Gesellschaft (Weinheim/Basel 1986).

J. Dunn, *The Beginnings of Social Understanding* (Oxford 1988).

D. Elkind, *Ties that Stress: The new family imbalance* (Cambridge, Mass./London 1994).

F.X. Kaufmann, *Zukunft der Familie* (München 1990).

R. Kegan, *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben* (München 1986).

L. Krappmann, *Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe*, in: M. Markefka/B. Nauck (Hg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (Neuwied 1993) 365-376.

L. Krappmann/U. Peukert (Hg.), *Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform* (Freiburg i.B. 1995) 1993.

J. Piaget, *Psychologie der Intelligenz* (Olten/Freiburg i.Br. 1971)

H. Peukert, *Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. Beiheft (Weinheim/Basel 1992) 113-127.

U. Peukert, *Identitätsentwicklung*, in: J. Zimmer (Hg.), *Erziehung in früher Kindheit* (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 6) (Stuttgart 1985) 326-328.

U. Peukert, *Interaktive Kompetenz und Identität* (Düsseldorf 1979).

D. Stern, *Mutter und Kind. Die erste Beziehung* (Stuttgart 1979).

J. Youniss, *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung* (Frankfurt a.M. 194).

#### URSULA PEUKERT

geboren 1944, war einige Jahre Lehrerin im Bereich von Grund-, Haupt- und Realschule; studierte Erziehungswissenschaft, Soziologie und Theologie und hat mit einer Arbeit über «Interaktive Kompetenz und Identität. Über den Vorrang des sozialen Lernens im Vorschulalter» (Düsseldorf 1979) promoviert. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Wissenschaftliche Assistentin im Arbeitsbereich Vorschulerziehung der Universität Münster ist sie zur Zeit Lehrbeauftragte für Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hamburg. Anschrift: Innocentiastr. 56, D-20144 Hamburg, BRD.