

erschienen in: *Pädagogische Korrespondenz*. Heft 24, 1999. S. 5-31.

Martin Heinrich

ZUM STAND EINER THEORIE DER ONTOGENESE BÜRGERLICHER KÄLTE

ODER: »WIE MAN KALT WIRD«

(TEIL3)

I

WAS HEISST KALT WERDEN?

Die Analyse der bürgerlichen Kälte wurde in dieser Zeitschrift von Beginn an durch Fallstudien betrieben. Diese bezogen sich vor allem auf Dokumente des pädagogischen Alltags: An Klausuraufgaben oder Hausaufgabenerlassen wurde der Wirkungsmechanismus der Kälte als Idealisierung einer Praxis geschildert, die verfehlt, was sie erreichen will: die Bildung aller, die Berücksichtigung individueller Unterschiede, die Freilassung zur Mündigkeit, die Solidarität gegenüber dem Schwachen. Dabei gingen wir von der Unterstellung aus, daß der durch Kälte strukturell bestimmte pädagogische Umgang Wirkungen auf die soziomoralische Entwicklung der ihr kontinuierlich unterworfenen Kinder und Jugendlichen haben muß. In Heft 18 haben wir begonnen, über ein mit Essener Studierenden durchgeführtes Forschungsprojekt zu berichten, in dem der Frage nachgegangen werden soll, wie in der Reaktion auf die Kälte der Institutionen, die Heranwachsenden selbst lernen, Kälte in ihre moralischen Urteile zu integrieren. Dort wurde gezeigt, wie diese Fragestellung sich aus einer systematischen Kritik an Kohlbergs Vorgehen und seinen Theorien entwickeln läßt. In Heft 19 wurde über die Essener Studie zur Ontogenese der bürgerlichen Kälte zum ersten Mal in einem stark programmatisch akzentuierten Aufsatz berichtet. Mit der Darstellung des Forschungsdesigns und den ersten Auswertungen wurde erläutert, in welcher Weise die Gruppe versucht, die soziomoralische Entwicklung Heranwachsender zu studieren: Sie wird beobachtet an der Verarbeitung von Widersprüchen zwischen moralisch gebotenen und real gezeigtem Verhalten, den Gegensätzen zwischen den gesellschaftlich und pädagogisch den Heranwachsenden vorgestellten *Normen* und den zur gleichen Zeit einsozialisierten Regeln erfolgsorientierten *funktionalen* Handelns in der Gesellschaft. Gefragt wird, wie ihnen die Widersprüche in ihrer Lebenswelt, also in alltäglicher Form begegnen. Diese werden übersetzt in Geschichten über exemplarische, strukturell immer wieder auftretende Konflikte und so den in die Untersuchung einbezogenen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorgestellt.

Ein Fokus der Aufmerksamkeit liegt auf der Wirkung pädagogischer Institutionen für die soziomoralische Entwicklung. Diese legitimieren ihr Handeln unter der Berufung auf pädagogische Normen:

- Die Kindern einer Lerngruppe oder Klasse sollen gemäß eines approbierten Curriculums unterrichtet werden. Dem Anspruch nach sollen alle Kinder einer Gruppe oder Klasse am Ende des Unterrichts diesen Stoff beherrschen (Allgemeinbildung).
- Alle sollen dabei grundsätzlich gleich behandelt werden. Gleichzeitig aber sollen sie auch alle gemäß ihren individuellen Voraussetzungen gefördert und gefordert werden (Gerechtigkeit).
- Die Heranwachsenden sollen von den Pädagogen zunehmend zu selbständigem Urteil und Verhalten befähigt werden (Mündigkeit).
- Sie sollen zudem lernen, dies im Bewußtsein sozialer Verantwortung zu tun. Sie werden aufgefordert, die Vereinzelung durch gegenseitige Hilfe zu überwinden, dem Schwachen zu helfen, wo sie nur können (Solidarität).

Das Verhalten der Erzieher im Kindergarten und später der Lehrer in der Schule ist auf diese grundlegenden pädagogischen *Normen* der Allgemeinbildung, Gerechtigkeit, Mündigkeit und Solidarität ausgerichtet. Erst, wo ihre Geltung unterstellt werden kann, erscheinen die Kindergärten und Schulen als pädagogisch legitimiert. Zugleich folgen Pädagogen in ihrer Arbeit gesellschaftlichen *Funktionen* und Erwartungen, die sie daran hindern, die Normenaufgaben konsequent zu erfüllen:

- Die Selektionsfunktion der Schule führt dazu, daß die Lehrer den Lernerfolg der Schüler skalieren, schwache von leistungsstarken Schülern unterscheiden und damit die soziale Allgemeinheit der Bildung unterbieten. Aus der Bringepflicht der Schule (den Stoff allen zu vermitteln) wird die der Schüler (Leistung selbständig zu erbringen). Die mit der Selektionsfunktion verbundene, im schulischen Konkurrenzsystem angelegte Vereinzelung steht im Widerspruch zur pädagogischen Aufforderung zu solidarischem Handeln. Wenn es ernst wird in der Schule (bspw. in der Klassenarbeit), muß sich jeder selbst der Nächste sein.
- Die Qualifikation der Schüler zielt auf eine möglichst reibungslose Eingliederung des Nachwuchses in die arbeitsteilige Gesellschaft. Sie soll die qualitative und quantitative Differenzierung sichern und verfolgt die entsprechende Vernutzung des vermittelten Wissens. Die Bildung aller an den für alle wesentlichen Inhalten wird dadurch konterkariert.
- Der nachwachsenden Generation soll die Legitimität der gesellschaftlichen wie der schulischen Ordnung vermittelt werden. Das limitiert von vorneherein die Optionen für Mündigkeit, die sich entsprechend der vorgegebenen Zielsetzungen zu bewähren hat. Sinnfällig wird das an der Übernahme der Maßstäbe für erfolgsorientiertes Verhalten der Schüler oder an deren Bereitschaft, sich Erfolg wie Versagen selbst zuzuschreiben (zum theoretischen Hintergrund dieser Opposition von Normen und Funktionen vgl. Gruschka 1994, S. 118 ff.).

Der zweite thematische Fokus der Essener Studie richtet sich auf zwei Normenbereiche, die erzieherisch eher in der Familie als in den pädagogischen Institutionen verankert sind:

- Es geht zum einen um die Verfolgung des interessenlosen Interesses am Nächsten, um die Liebesmoral. Ihr widerspricht in der Praxis die Erfahrung, wie stark das den eigenen Vorteil kalkulierende Interesse am anderen bestimmend wird. Form und Inhalt der Zuwendung soll sich mit dem angestrebten Glück und Bedürfnis des geliebten Menschen wie von selbst verstehen, in praxi aber wird sie in die Tauschkalkulation von Geben und Nehmen einbezogen.
- Kindern wird der Wert von Gegenständen im Umgang mit Gütern vermittelt: Von ihnen wird der schonende Umgang mit Gütern erwartet, während sie sich gleichzeitig in dem Maße als erfolgreich erfahren, wie sie sich am gesellschaftlich gewollten Konsumismus beteiligen können. Sie sollen den Wert von Gütern (des »Habens«) vor dem Wert eines Menschen als Menschen (des »Seins«) gering schätzen, während in der lebensweltlichen Erfahrung die Fixierung auf den Tauschwert der Güter unübersehbar ist: Man gewinnt Anerkennung und Zuwendung durch das, was man besitzt. Zugang zu den Gütern soll jeder haben. Kindern wird das Teilen gepredigt. Zugleich aber erscheint die Ungleichheit der materiellen Lebensverhältnisse als Verdienst eines jeden Einzelnen und damit als legitimiert.

Kindergartenkindern, Grundschulern, Schülern weiterführender allgemeinbildender Schulformen der Sekundarstufe I und II, Krankenpflegeschülern sowie Studenten und Langzeitarbeitslosen wurde zu jedem Normenbereich ein Konflikt in dilemmatischer Pointierung geschildert. Durch diese wird die pädagogisch wirksame Norm und die gesellschaftliche Funktion dargestellt und wie beide in der Praxis einander entgegengesetzt sind, so daß es fast unmöglich erscheint, den Widerspruch zwischen ihnen aufzuheben. Im Gespräch zeigen die Befragten, wie sie die Widersprüche wahrnehmen, bewerten und letztlich als bürgerliche Kälte verarbeiten: als gesellschaftlich aufgezwungene Hinnahme (und ggf. versuchte praktische Bearbeitung) der Tatsache, daß die Verwirklichung der Norm in der Praxis systematisch unterboten wird.

Die sozialphilosophisch gestützte Grundannahme besteht darin, daß die kontinuierlich produzierte Erfahrung der Unterbietung des normativ Gebotenen in die Menschen eindringt und sie schließlich die Kälte der sozialen Verhältnisse in sich aufnehmen und sei es, um sich bewußt vor ihr zu schützen. Durch die Analyse der in solchen Konflikten erworbenen Modi des Umgangs mit einer Praxis, die ihren eigenen Ansprüchen widerspricht, versuchen wir zu verstehen, wie die Heranwachsenden lernen, in sich die Kälte aufzunehmen, so daß ihre eigene Praxis nicht mehr zu

Protest gehen muß. Wie also wird die Hinnahme einer vor der Norm falschen Praxis eingeübt und mit welcher soziomoralischen Begründung wird dies gestützt? Diese Figur der Ontogenese bürgerlicher Kälte wirft einige Fragen grundsätzlicher Natur auf:

- Wann und wie lernen die Befragten, bestimmte Verhaltenserwartungen als Ausdruck bestimmter normativer Gebote zu verstehen, die gelten sollen, auch ohne daß ihre Geltung praktisch evident wird?
- Wann und wie lernen die Befragten, bestimmte soziale Verhaltensregeln als Ausdruck der Funktionen gesellschaftlicher Reproduktion zu verstehen, denen Folge zu leisten ist, auch wenn nicht sie, sondern ein pädagogisch gewünschtes Verhalten gelten soll.
- Wie deuten sie Konflikte, in denen beides sinnfällig aufeinandertrifft? Ab wann und wie gerät der Widerspruch zwischen Norm und Funktion ins Bewußtsein?

Sobald Kinder erfolgreich erzogen und sozialisiert sind, werden sie — so unsere Hypothese — im pädagogischen Umgang Norm und Funktion als widersprüchlich erfahren (können). Sie wissen z.B. einerseits, daß der Lehrer dafür zu sorgen hat, daß alle alles lernen können, erfahren aber andererseits, daß auch dann im Stoff fortgefahren wird, wenn noch manche nicht beherrschen, was auch sie lernen sollten. Sie erleben Lehrer im Bemühen darum, auf jeden Schüler individuell einzugehen, und sie sehen, wie Lehrer alle Schüler unabhängig von den individuellen Voraussetzungen mit einem gleichen Maßstab bewerten. Die Kinder werden zum schonenden Umgang mit Gütern aufgefordert und zugleich kaufen ihnen die Eltern den jeweils angesagten neuen Sportschuh. Die Kinder sollen die Oma um ihrer selbst willen lieben und zugleich werden sie von den Eltern angehalten, die Oma zu besuchen, weil diese doch jeden Monat für das Taschengeld Sorge. Wenn den Heranwachsenden in solchen Konflikten das widersprüchliche Verhältnis von Norm und Funktion deutlich geworden ist, stellt sich die Frage, wie sie mit dieser Erfahrung umgehen:

- Werden die Widersprüche mit der zunehmenden Verwicklung in entsprechende Konflikte bewußter wahrgenommen, reflektierter und sensibler verarbeitet?
- Wie reagieren die Heranwachsenden auf die Kälte und wie versuchen sie ggf. den Konflikten die Schärfe zu nehmen? Wie erfolgen Versuche ihrer praktischen Bearbeitung oder ihrer reflexiven Deutung?
- Führt die anhaltende Konfrontation mit als unauflöslich erlebten Widersprüchen zu einer zunehmenden Desensibilisierung gegenüber ihren für die Betroffenen negativen Folgen, so daß die Normen nicht mehr ernst genommen werden?
- Gibt es eine Empfänglichkeit für die Wahrnehmung der Kälte nur im Durchgang durch die Erfahrung der Widersprüche oder kann man auch von einer gleichsam ursprünglichen Sensibilität für das Falsche der Praxis ausgehen, das wir mit der Kälte im Blick haben? Durch welche moralisch zu verstehenden Haltungen könnte diese Sensibilität in früher Kindheit gespeist werden?
- Kommt es zu einer Wahrnehmung der Kälte als Kälte erst, wenn die Heranwachsenden sich gegen sie bewußt zu wehren beginnen? Wäre dafür das unbedingte Einklagen der Geltung der Norm vorauszusetzen, etwa im Kontext der Adoleszenzkrise, oder kann ein solcher Einspruch infolge der kognitiven Reifung erwartet werden?
- Schließlich: als wie stabil erweisen sich einmal erworbene Reaktionsmuster auf die objektiv gegebene Kälte? Unter welchen Voraussetzungen wird etwa die praktisch erprobte Hinnahme der Kälte erschüttert?

Die Studien gehen von einer Unhintergebarkeit der Kälteerfahrung aus, da sie bereits durch die allgemeine Unterordnung der Schule unter den Funktionszwang durchgesetzt wird. Als eher unwahrscheinlich gilt uns dagegen, daß diese überall in gleicher Weise, gleich klar, scharf und direkt erfolgt. Ähnliches gilt für die Bedingungen familiärer Sozialisation. Schon von daher erwarten wir nicht, daß sich für alle eine Entwicklungslogik der Aneignung und Verarbeitung von Kälte auffinden läßt. Mit fast jedem der von uns rekonstruierten Reaktionsmuster ist es möglich, die Deutung der Widersprüche auf Dauer zu stellen: Wer einmal gelernt hat, die Kälte verursachenden Strukturen durch Identifikation mit ihnen fraglos als gegeben hinzunehmen, muß keine tiefergehende Kälteerfahrung mehr machen, geschweige denn Einspruch gegen sie erheben. Aber beides ist doch als Entwicklung hypothetisch plausibel zu machen. Sie kann sowohl als solche der zunehmenden Sensibilisierung für

die Kälte als auch der Desensibilisierung gegen sie gedacht werden. Insofern vermuten wir nicht *eine* Ontogenese der Kälte, sondern deren viele.

Nachdem in allen Untersuchungsbereichen eine Fülle von Interviews ausgewertet werden konnte, soll geschildert werden, wie weit wir mit der Beantwortung dieser Fragen gekommen sind. In dem Aufsatz »Wie lernt man, kalt zu werden?« (Pädagogische Korrespondenz, Heft 19) wurde bereits von den Versuchen berichtet, eine Typologie von Reaktionsmustern auf Kälte zu erstellen. Im folgenden Text werden die inzwischen aufgefundenen Reaktionsmuster benannt und in ihrer Grundstruktur erläutert. Ausführlichere Einzelfallrekonstruktionen, die die einzelnen Reaktionsmuster anschaulich werden lassen, sind für die nächsten Ausgaben der Pädagogischen Korrespondenz geplant. Im Vordergrund soll hier zunächst eine heuristische Skizze zu Grundmomenten der Entwicklung stehen, in der die einzelnen *Reaktionsmuster* zu sie übergreifenden, entwicklungstheoretisch aufschlußreichen *Reaktionsformen* zusammengefaßt werden. Daran werden sich Erläuterungen zu Erfahrungen mit der gesuchten Entwicklungstheorie anschließen.

II

DIE REAKTIONSFORMEN

Die vornormativ-präfunktionale Reaktion:

Manche Kindergartenkinder und einzelne Kinder aus der Primarstufe zeigen Problemlösungen, die die Logik des im Szenario vorgestellten Streitfalls sprengen. Auf den ersten Blick lassen sie sich auf den ihnen vorgestellten Konflikt ein, verhalten sich dann aber nicht immanent zu ihm, sondern verweigern sich dessen Rahmenbedingungen:

Im vorgestellten Solidaritätsszenario schneiden die Kindergartenkinder nach einer Schablone Figuren aus, die dann auf die Schultüten für die Schulanfänger geklebt werden sollen. Ein Kind scheitert an der Aufgabe und verschneidet seine Figur. Eine Erzieherin fragt die anderen, ob auch diese verschnittene Figur aufgeklebt werden soll. Die von uns befragten Kinder (mit dieser Reaktionsform) sehen gar nicht ein, warum diese Figur ausgeschlossen werden soll. »Alle Figuren sind schön!« Also auch die mit dem abgeschnittenen Fuß oder die mit dem zu kleinen Kopf. Sie sind bloß anders (als es der Maßstab vorschreibt). Jedes Kind hat sich angestrengt, also soll jedes Ergebnis zählen.

Im Szenario zur Gerechtigkeitsnorm erheben drei Kinder Anspruch auf das restliche Stück Kuchen. Wie kann da eine gerechte Entscheidung gefunden werden? Weil alle drei Kinder gute Gründe haben, das Stück zu bekommen, gibt es keine immanente Lösung für die gerechte Verteilung. Die Kinder mit dieser Reaktionsform sprengen die Rahmenbedingungen des Konflikts: Es sei allein richtig, wenn ein weiterer Kuchen zur Geburtstagsfeier mitgebracht werde. Dann könne jedes Kind ein Stück bekommen, und wer ein weiteres haben wolle, könne dann auch zufriedengestellt werden. Erst die dem Kind willkürlich erscheinende Knappheit des Kuchens schaffe das Problem. Am schönsten wäre es überhaupt, wenn alle bekommen könnten, was sie sich wünschen. Dann gebe es auch keine Ungleichheit und damit auch keinen Streit unter den Kindern.

Mit diesen, wohl auch hedonistisch motivierten Reaktionen auf die Konflikte — es soll keinen Streit geben — werden die Widersprüche zwischen der Gleichbehandlung aller und der Rücksicht auf individuelle Bedürfnisse praktisch überwunden. Es gibt danach kein Kind, das an einer Aufgabe scheitert und demgegenüber zu überlegen ist, wie man auf seine Schwäche solidarisch reagiert. Es gibt keine Defizienz im Vermögen, sondern allein unterschiedliche Figuren.

Somit ist das Verhalten dieser Kinder zugleich vornormativ und präfunktional. Sie fordern nicht, wie wir erwarteten, ausgleichende Gerechtigkeit (das letzte Stück wird noch einmal in drei Stücke geteilt), nicht die Hierarchisierung als legitim behaupteter Bedürfnisse (wer hat am ehesten Anspruch auf das Stück Kuchen?) oder die mechanische Gleichbehandlung (die Erzieherin soll das Stück essen, weil dann keines der Kinder es mehr bekommen kann), sondern sie machen Vorschläge für eine Praxis, in der es keinen Streit mehr gibt, weil alle bekommen, was sie bekommen wollen.

Ebenso denken sie nicht darüber nach, wie man mit einem Schwachen solidarisch sein könnte, sondern sie setzen intuitiv die Bedingungen außer Kraft, die überhaupt erst den Schwachen produzieren. Sie sehen sich nicht in einer Situation der gegenseitigen Konkurrenz, der Subsumtion aller unter einen gleichmachenden Maßstab, der Notwendigkeit, das eigene Interesse zu kalkulieren.

Obwohl von diesen Kindern immer wieder als Begründung für ihre Vorschläge vorgebracht wird, dann sei keiner traurig, handelt es sich wohl nicht nur um eine aus Unlustvermeidung resultierende Reaktionsweise. Sie zeigen im Umgang mit dem Problem (das sie als solches sehr wohl wahrnehmen und zuweilen recht genau durchdenken) die Fähigkeit, sich eine andere Praxis vorzustellen als die, die sie regelhaft erleben. Die Kinder sehen nicht, warum das Kind mit seinem Arbeitsergebnis ausgeschlossen werden soll, bloß weil es die Aufgabe anders gelöst hat, als erwartet wurde. Und auch die Knappheit des Kuchens scheint künstlich herbeigeführt worden zu sein.

Alle Lösungen wären dabei konkret immer leicht herbeizuführen, nicht also praktisch haltlos. Sie implizieren zudem eine selbstverständliche Sorge für den anderen. Diese Kinder akzeptieren das Bedürfnis aller auf Anerkennung. Auch wenn sie selbst richtig nach der Schablone arbeiten können, sollen doch diejenigen, die die Figur verschneiden, nicht als Versager ausgeschlossen werden, denn auch deren Figuren sind schön oder lustig. Gegen die praktische Erfahrung wird damit statt einer kompensatorischen Solidarität eine Praxis entworfen, in der Solidarität nicht mehr gefordert werden muß, weil sie selbstverständlich in ihr aufgehoben ist. Würden die Kinder damit beginnen, nach abwägenden Begründungen für das Tun zu suchen, gerieten sie unweigerlich in eine Schieflage. Etwas in ihrer Praxis würde grundsätzlich falsch werden, ein unlösbares Problem entstünde oder am Ende jemand unglücklich sein würde. Demgegenüber scheint sich in der Praxis der Kinder dieser Reaktionsform das moralische Verhalten durch seine positiven Folgen von selbst zu verstehen. Entsprechend fehlen in den Interviews mit ihnen Begründungen für die Norm als Norm wie auch ein Verständnis für die Notwendigkeit, sich gemäß der Funktion zu verhalten.

Die Hoffnung auf ein »richtiges Leben« wird normativ allein durch das reflektierte Vertrauen in den anderen gestützt. Der hat nämlich — als Mutter, Vater oder Erzieher — versprochen, daß es gerecht zugehe (Kuchenverteilung), allen geholfen werde (alle sollen lernen können, den Schnürsenkelknoten zu binden) und keiner zum Schwachen gemacht werde (s. die verschnittenen Figuren).

Wird die versprochene Chance, etwas zu lernen oder der versprochene Ausflug abgesagt, weil die Kinder wohl doch nicht vorsichtig genug die Straßen überqueren (Mündigkeitsszenario), protestieren sie: »Versprochen ist versprochen!« Auch wenn die Kinder noch nicht einfordern, daß ihnen allen etwas beigebracht werde, sie nicht explizit ihre Mündigkeit im Straßenverkehr postulieren, so zeigen sie doch im Rahmen der Institution des Versprechens eine starke normative Erwartungshaltung, die auf die Normen selbst verweist. In den widersprüchlichen Handlungszusammenhängen, die die Kinder erleben, stützen sie sich auf die Institution des Versprechens. Anders als die als unsicher erlebten Normen (Gerechtigkeit, Mündigkeit, Solidarität, etc.) ist die Versprechenshandlung für diese Kinder eine ganz konkret erfahrbare moralische Institution, die zugleich in das Regelverhalten einführt. In den Situationen, in denen die Erwachsenen Mündigkeit oder Solidarität einfordern und sich dann selbst anders verhalten, fügen sich die Kinder mehr oder weniger bereitwillig der Definitionsmacht der Eltern und Erzieher. Aber sobald sie sich auf ein Versprechen eingelassen haben, entwickeln mehrere Kinder ein ausgeprägtes normatives Empfinden — fordern das Versprochene bedingungslos ein. Mit Kritik oder zuweilen sogar Fassungslosigkeit reagieren sie auf nicht eingehaltene Versprechen.

Die Reaktion dieser Kinder auf die ihnen präsentierten Konflikte ist als eine Soziabilität zu charakterisieren, die in einer Praxis ohne Konkurrenz um knappe Güter und unter gegenseitiger Anerkennung von Bedürfnissen aufgehoben ist.

Die regelkonforme Reaktion:

Die Kinder werden nach dem Eintritt in den Kindergarten und deutlicher noch nach dem in die Schule mit dem sozialen Regelwerk der Institution vertraut gemacht: Sie werden zu Kindergartenkindern und Schülern gemacht, indem sie lernen, was sie zu tun haben und in welchem Sinnzusammenhang die Anweisungen der Pädagogen stehen: So erleben sie den Stuhlkreis als Ort, an dem alle Kinder gleich

behandelt werden. Alle schneiden die gleichen Männchen aus, die dann als vergleichbare Arbeitsproben an die Wand gehängt werden. Die identischen Aufgaben sollen die Schüler in gleicher Zeit erfolgreich lösen. Zugleich verspricht die Erzieherin und der Lehrer, auf die Unterschiede der Kinder Rücksicht zu nehmen. Sie werden etwa aufgefordert, sich zu melden, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Damit werden den Kindern die pädagogischen Normen in der Form von Geboten und Versprechen bekannt gemacht wie auch die einschränkenden Bedingungen, unter denen sie Geltung bekommen. Die Kinder müssen, um in der Institution klar zu kommen, möglichst schnell lernen, worauf es ankommt. Sie üben die regelkonformen Verhaltensweisen ein. Danach gilt: Die Kinder nehmen hin, daß der Lehrer in der Klassenarbeit auf Gleichbehandlung insistiert, während er sich im Unterricht um ausgleichende Gerechtigkeit gegenüber den Lernschwachen bemüht. So akzeptieren sie, daß sie sich mit einem Schwachen solidarisch verhalten sollen, wenn dieser nicht so gut mitspielen kann oder, weil er längere Zeit krank war, von den Mitschülern gezeigt bekommen soll, was er nachzulernen hat. Gleichzeitig lernen sie, dem Lehrer beizupflichten, daß ein Mitschüler von einem Rollenspiel fürs Schulfest ausgeschlossen wird, weil er stottert und seine Rolle nicht beherrscht. Sie erkennen an, daß sie in der Schule sind, damit sie alle das lernen, was der Lehrer ihnen präsentiert, nehmen aber zugleich billigend in Kauf, daß im Unterricht immer wieder auch Kinder zurückbleiben, weil sie das zu Lernende noch nicht verstanden haben. Auch, daß man einen Menschen nicht nach dem Kaufpreis und Tauschwert seiner Kleidung beurteilen soll (Norm über den richtigen Umgang mit Gütern), erkennen sie und wissen doch gleichzeitig, daß der Status in der Klasse auch wesentlich davon abhängt, ob sie wie die anderen den neuen Marken-Tornister besitzen. Sie bejahen bereits bewußt, daß der andere nur um seiner selbst willen geliebt werden sollte (Norm des interessenlosen Interesses), lassen sich aber auch darauf ein, daß die Mutter sie mit dem Argument ködert, sie sollten doch lieb zur Oma sein, weil diese ihnen doch immer ein gehöriges Taschengeld gebe oder daß man einer familiären Verpflichtung folgen müsse ...

Die Kinder mit der regelkonformen Reaktionsform orientieren sich an dem vorgeprägten Verhalten der Erwachsenen, ggf. kopieren sie es. Auch, wo diese sich in Widersprüchen bewegen, passen sich die Kinder an, übernehmen deren Perspektiven oder fügen sich auch nur der Definitionsmacht der Erwachsenen. Die Wiederkehr dieses Verhaltens in der Praxis als Regelfall und die positive Sanktionierung dieses Verhaltens durch die Erwachsenen läßt es zur unhinterfragten Regel werden. Norm und Funktion werden bei dieser Reaktionsform von den Kindern und Jugendlichen zwar wahrgenommen, aber nicht als in der Realität widersprüchlich erfahren: Für beide scheint es spezifische, sich gegenseitig einschränkende und bedingende Voraussetzungen zu geben. An der Funktion und an der Norm orientierte Handlungen stehen gleichsam nebeneinander, ohne daß dies von den Kindern und Jugendlichen als problematisch empfunden würde.¹ So interpretieren diese Schüler die Norm der Mündigkeit nicht etwa als stetige Erweiterung der Freiheitsgrade im Handeln, sondern als die freiwillige und selbständige Befolgung von Verhaltenserwartungen und im Negativfall die Hinnahme der Lehrerkritik an mangelhafter Selbständigkeit: schlechte Noten oder Schwierigkeiten mit der Versetzung. Der Lehrer lehrt allen alles, aber wer nach der Wiederholung den Stoff nicht kann, muß sich selbst um Korrektur bemühen, denn nun erklärt der Lehrer, er müsse mit »allen« entsprechend dem Lehrplan fortfahren. Die gegenseitige Hilfe bei Schulaufgaben wird in der Gruppenarbeit gefordert, aber während der Diktate darf man nicht mehr abschreiben. Sobald es um Leistung geht, ist in der Regel die des Einzelnen gefordert, er wird am Maßstab gemessen, der für alle gleich gilt, egal welche Voraussetzungen er mitbringt. Letztere werden nur im Vorfeld der Übung beachtet, nicht aber im Ernstfall. Wer solche Regelhaftigkeit gelernt und akzeptiert hat, für den treten Norm und Funktion nicht widersprüchlich auseinander, sondern er erfährt sich in der Befolgung der Regeln als erfolgreiches Mitglied der sozialen Gruppe. Den Regeln selbst kommt Legitimität kraft Setzung zu. Indem diese Kinder sich an dem in der jeweiligen Situation Vorgegebenen orientieren, übernehmen sie unwillkürlich auch die Strukturen, die die Kälte im pädagogischen Umgang auslösen. Wir beschreiben das mit dem Reaktionsmuster der »fraglosen Übernahme«. Ein Beispiel:

In dem für Grundschul Kinder verfaßten Szenario sollen auf einem Schulfest von einer Klasse selbstgebackene Waffeln verkauft werden. In der Geschichte steht dann zur Diskussion, ob ein Kind, daß mit dem Waffeleisen nicht zurechtkommt und nur zerfledderte Waffeln herstellt, weiterhin mitmachen darf. Die Kinder mit der regelkonformen Reaktionsform erkennen in dem Versager nicht

einen Schwachen, der solidarischen Verhaltens seitens der Gruppe bedarf. Da die Waffeln auf dem Schulfest verkauft werden sollen, könne man es sich nicht leisten, wenn ein Kind mehrfach Ausschluß produziert. Es muß selbstverständlich vom Waffeleisen weichen.

Ähnlich regelkonform argumentieren diese Kinder, wenn sie zu dem Szenario zur Gerechtigkeitsnorm befragt werden. In diesem wird ein Konflikt in der Sportstunde geschildert. Beim Bockspringen sollen die Schüler einen möglichst schönen Grätschsprung zeigen, der anschließend benotet wird. In der Klasse befinden sich Schüler, die deutlich kleiner sind als der Durchschnitt, zugleich stehen die Dicken vor der gleichen Aufgabe wie die schlanken, sportlichen Mitschüler. Der Lehrer überlegt, ob er dem Kleinsten unter den Schülern nicht den Bock niedriger stellen soll, damit er eine Chance bekommt, den geforderten Grätschsprung zu zeigen. Unmut auf Seiten der Mitschüler wird laut, denn sie befürchten eine ungerechte Bevorzugung des Kleinen. Nun meldet sich auch der dicke Giesbert, auch er will über den niedrigeren Bock springen. In den Aussagen zu diesem Szenario votieren die Kinder mit regelkonformen Reaktionen für eine radikale Gleichbehandlung, die von individuellen Unterschieden absieht. Der Mitschüler, der entsprechend seiner besonderen Situation eine Vergünstigung erhält, hat darauf nur einen Anspruch, wenn alle die gleiche oder ähnliche Vergünstigung bekommen, besser ist es, wenn alle gleich behandelt werden, also auch dann, wenn ihre faktische Ungleichheit eine Gleichbehandlung moralisch ungerecht werden läßt.

Manche dieser Schüler beschleicht darüber zuweilen ein leises Unbehagen (Reaktionsmuster: »Ahnung von Kälte«). Daß der deutlich kleinere Mitschüler oder der unsportlich dicke über den gleichen Bock wie alle anderen springen soll, ist »eigentlich ungerecht, denn der kann es ja nicht schaffen«. Diese Kinder spüren, daß in der Regelbefolgung ein Unrecht steckt, jemand Opfer der Regel wird, kurz, daß mit ihr etwas nicht stimmt, weil irgendwie die Norm etwas anderes verlangte.

Die Widerspruchserfahrung:

Während in der regelkonformen Reaktionsform Norm und Funktion noch unbegriffen nebeneinanderstehen, fallen sie in der Widerspruchserfahrung auseinander. Mit ihr wird den Heranwachsenden bewußt, daß Gerechtigkeit als Gleichbehandlung und ausgleichende Gerechtigkeit nicht nur manchmal Konflikte verursachen, sondern daß hier zwei Prinzipien Geltung beanspruchen, die sich eigentlich ausschließen: Entweder gilt alles in gleicher Weise für alle, dann muß auch der Kleine und der Dicke über den hohen Bock, oder aber man nimmt Rücksicht auf die Unterschiede, dann muß man aber mehr oder weniger viele gut begründete Ausnahmen machen. Sie merken, daß Solidarität mit dem schwachen Mitdarsteller nicht möglich ist, wenn letztlich nur der Erfolg der Theateraufführung zählt. Auch, daß man nicht einen Menschen nur nach seinem Charakter oder Wesen beurteilen kann, wenn man gleichzeitig auch auf seine Markenklamotten schießt, wird ihnen klar. Ebenso kommt ihnen zu Bewußtsein, daß ihre Liebe zur Oma sich nicht ganz von der Freude über deren Geschenke trennen läßt, und daß der Lehrer die Mathematikaufgabe zwar für alle erklärt, es aber so tut, daß letztlich nicht alle es verstehen werden.

Kinder und Jugendliche mit Widerspruchserfahrung sind in der Lage, Norm und Funktion in diesem Regelverhalten zu benennen und sie auch als einander widersprechend zu bestimmen. An diesem Punkt ihrer Sozialisation sind sie schon weitgehend als moralische Subjekte vergesellschaftet, d.h. die Orientierung an der unbefangenen Soziabilität oder der Regelkonformität wird abgelöst durch die Ausrichtung an den bürgerlichen Normen und — vermittelt durch die gesellschaftlichen Funktionen — am Realitätsprinzip. Die Frage ist nun: Wie reagieren die Heranwachsenden auf die Erfahrung, daß systematisch nicht gilt, was den postulierten Normen zufolge gelten sollte?

Die operative Reaktion:

Die Kinder und Jugendlichen mit Widerspruchserfahrung² sind dazu genötigt, andere Umgangsweisen mit den Widersprüchen zu entwickeln, sobald die regelkonformen Reaktionen auch ihrem subjektiven Urteilen nach nicht mehr adäquat erscheinen. Sie können Kälte nicht mehr fraglos hinnehmen, sondern müssen und wollen sich zu ihr bewußt verhalten.³ Ihr Reaktionsmuster wird dabei sicherlich entscheidend von den vorausgehenden Erfahrungen mit der Kälte und den vorherigen Gegenreaktionen auf sie abhängen.

Diese Jugendlichen unterscheiden sehr wohl zwischen der akzidentellen Erfahrung eines uneingelösten Versprechens und dem grundsätzlichen, generellen Aufbrechen eines widersprüchlichen

Zustandes. Um letzteren geht es im folgenden, nicht um das fallweise Versagen eines Lehrers, das entsprechende Ausbleiben einer erwarteten Handlung. Moralisch erscheint danach das Verhalten der Lehrer oder der Mitschüler als unhaltbar. Für die Einschätzung des Gerechtigkeitsszenarios bedeutet das aus der Sicht der Schüler mit operativer Reaktionsform: Der Lehrer, der dem Mitschüler, der lange krank war, eine Hilfestellung für die entscheidende Klausur gegeben hat, hat sich nicht korrekt und deswegen nicht richtig verhalten oder aber gerade richtig, aber den Fehler gemacht, seine Hilfe öffentlich zu machen. Nun fallen alle Mitschüler über ihn her, die glauben, ungerecht behandelt worden zu sein. Bezogen auf die Liebesnorm, die Forderung nach dem interesselosen Interesse bedeutet das für die Jugendlichen, daß es ihnen unerträglich wird, daß nun auch unter den besten Freunden wichtig wird, was sie jeweils zu bieten haben. Viele Jugendliche mit dieser Reaktionsform zeigen, wie hin und hergerissen sie sind zwischen dem moralischen Protest gegen die Kälte und der Einsicht, daß sie wohl unvermeidlich auf sie zukommt. In einem solchen Entweder-Oder von Norm und Funktion liegt für einige eine so schwer erträgliche Erwartung an zukünftige Konflikte, daß sie lieber nicht richtig hinschauen, die gemachte Erfahrung gleichsam nach außen abdrängen, in die Wirklichkeit jenseits der eigenen (Reaktionsmuster: »Verdränger«). So ist das Verhalten in der eigenen Klasse solidarisch, aber gehört haben sie schon häufiger, wie der Schwache aufgefordert wird, doch seine Rolle im Theaterspiel abzugeben, aus »Solidarität gegenüber der Gruppe«. Die eigenen Lehrer unterrichten so gut, daß alle, die sich bemühen, auch alles lernen, aber in der Parallelklasse gibt es regelmäßig Ärger, weil der Lehrer so schlecht erklärt. Das Schlimme findet woanders statt.

Dieser Schutzmechanismus funktioniert bei solchen Schülern nicht, die davon ausgehen, daß immer sie es sind, die benachteiligt werden. Sie antezipieren sich bereits als Opfer der Kälte, halten das Versprechen der Norm für leer und freuen sich darüber, wenn sie ungeschoren bleiben: Deswegen würden sie z.B. schon freiwillig auf den eigenen Einsatz am Waffeisen oder auf die Hauptrolle im Theaterstück verzichten. Im besten Fall hoffen sie auf einen Lehrer, der fair zu ihnen ist, aber sie glauben nicht daran, daß sie sich gegen die anderen durchsetzen werden, wenn sie die Berücksichtigung ihrer besonderen Situation einfordern würden. Sie wissen, daß Freunde sie ausnutzen, also suchen sie entweder die Erfüllung ihrer Erwartungen oder ziehen sich zurück. Resignierend stellt ein Mädchen fest: »Ich wurde auch immer ausgenutzt, nicht wegen Geld, sondern ich wurde auch immer für Drecksarbeiten ausgenutzt, irgendwie. Wenn ich zum Beispiel Negerküsse oder so hatte — damals wurden gerne Negerküsse gegessen — dann war ich ganz toll und alle wollten immer mit mir zusammen sein. Aber sobald ich entweder kein Geld hatte oder gar nichts, dann stand ich alleine in der Ecke. Ja, das hab' ich auch schon oft erlebt. Oder wenn ich nicht für die den Ball unterm Auto hergeholt habe oder solche Sachen.«

Das Gegenstück zu dieser Antwort auf die erwartete Kälte liegt in der kämpferischen Anstrengung, nur ja nicht auf der Verliererseite zu stehen. Aus Angst davor, zum Opfer zu werden, werden diese Heranwachsenden zu Tätern. Hat der Jugendliche davon einen Vorteil, daß alle gleichbehandelt werden, fordert er dies ein. Hat er hingegen einen Vorteil, wenn er auf seine besondere Situation verweist, nimmt er die Norm ausgleichender Gerechtigkeit in Anspruch. So wird auch die Freundschaft danach beurteilt, ob aus ihr eine positive Bilanz folgt. Den eigenen partikularen Vorteil auf Kosten anderer zu suchen, erscheint als Not, die aus der allgemeinen Untugend folgt. Ein Junge kommentiert das mit den Worten: »Es ist natürlich moralisch nicht alles sinnvoll, wenn man sowas macht, aber man muß auch an sich denken.«

Diese Jugendlichen versuchen, je nach Fähigkeit zur instrumentellen Vernunft, sich innerhalb des Widerspruchs und der durch ihn vorgegebenen Struktur zurechtzufinden (Reaktionsmuster: Opfer, Täter), oder sich auf irgendeine Art und Weise mit ihm zu arrangieren (Reaktionsmuster: Verdränger). Bezogen auf das Paradoxe, das in diesen Reaktionsmustern bewußt geworden ist, verhalten sie sich alle affirmativ, betreiben eine praktische Hinnahme der Widersprüche.

Es gibt aber auch Jugendliche, die den Widerspruch als moralische Herausforderung verstehen, die es anzupacken und dadurch zu überwinden gilt. Während diejenigen, die die Widersprüche praktisch hinnehmen, sich bewußt sind, daß sie bloß auf sie reagieren, gehen andere zur praktischen Negation über. Sie denken darüber nach, wie die Diskrepanz zwischen Norm und Funktion aufgelöst werden kann.

Bezogen auf die Allgemeinbildungsnorm hoffen diese Jugendlichen, daß es auch die Möglichkeit gibt, daß alle Schüler das verstehen, was der Lehrer erklärt, wenn sie nur nach vorne gehen und den Lehrer bitten, es noch einmal zu erklären. Auch erweiterte didaktische Anstrengungen werden als Lösung vorgeschlagen: »Ja vielleicht, wenn der Lehrer das könnte ..., vielleicht die Aufgabenstellung, Arbeitszettel erstellen oder so, wo sie das nachlesen können, vielleicht verstehen sie das dann so.« Ihre vorherige Einsicht, daß der Lehrer durch die Vorgaben zum Stoffpensum und die Verpflichtung, Noten zu verteilen, gar nicht auf alle Schüler warten kann, gerät durch die didaktischen Vorschläge aus dem Blick. Mit ihren unrealistischen Vorstellungen von Rücksichtnahme und den Möglichkeiten didaktischer Anstrengung idealisieren sie die falsche Praxis des Unterrichtshaltens (Reaktionsmuster: »Idealisierung falscher Praxis«).

Die Idealisierung falscher Praxis ist ein recht häufiges Reaktionsmuster innerhalb der operativen Reaktionsform. Das Unrealistische der vorgeschlagenen Auflösung dokumentiert ein Jugendlicher mit seiner Reaktion auf das Solidaritätsszenario. Der stotternde Hauptdarsteller im Stück hat Anspruch auf Solidarität, also soll er seine Rolle nicht abgeben. Andererseits soll auch dem Publikum erklärt werden, warum die Aufführung vielleicht nicht so gelingt, wie es sein sollte. Deswegen wird der Sprecher der Truppe vorab dem Publikum erklären, daß der unsichere Mitspieler vielleicht seinen Text nicht gut beherrschen wird. Die Norm der Solidarität wird damit demonstrativ eingehalten und zugleich das Abweichen von der Leistungsnorm erklärt: Die gesteigerte Solidarität mit dem Schwachen wird gleichsam zum Leistungsersatzträger. Dem Schüler fällt bei seiner Lösung nicht auf, daß er den Schwachen damit allererst öffentlich zum Schwachen stempelt. Eine vor der konsequenten Realisierung der Norm anhaltend falsch bleibende Praxis wird als Erfüllung der Norm erklärt, Praxis damit idealisiert.

Ein Reaktionsmuster, das sich weder der Kategorie der praktischen Hinnahme noch der der praktischen Negation subsumieren läßt, stellt das »fallweise Aussteigen aus den objektiv Kälte verursachenden Strukturen« dar. Wir haben es bei Krankenpflegeschülern gefunden, denen wir ein Szenario vorlegten, in dem die Norm optimaler, patientenorientierter und damit zeit- und personalaufwendiger Pflege der Sicherung der funktionalen Arbeitsabläufe im Stationsalltag konfliktartig gegenübersteht.

Eine Krankenpflegeschülerin ist weder dazu bereit, die widersprüchliche Praxis als solche hinzunehmen, noch das Widersprüchliche wegzudisputieren. Jedoch beschränkt sich ihr Widerstand gegen die schlechte Praxis auf die Ankündigung, daß sie an einem Punkt aussteigen würde, an dem für sie das Maß an noch erträglicher Widersprüchlichkeit überschritten wäre. Ob es zu diesem Utopia des Widerstands tatsächlich kommt (der Kündigung?), ist nicht prognostizierbar, so daß sie, von außen betrachtet, auch nur eine praktische Hinnahme des Widerspruchs betreibt. Subjektiv aber ist für sie der Verweis auf einen möglichen zukünftigen Ausstieg Widerstand und Gewissensberuhigung genug.

Ein weiteres Reaktionsmuster innerhalb der operativen Reaktionsform, das weder als praktische Hinnahme noch als praktische Negation zu fassen ist, zeigt eine andere Krankenpflegeschülerin. Für sie ist es ganz normal, die Intensität ihrer Pflege an der vorhandenen Zeit zu orientieren. Stehen für die Erledigung vieler Aufgaben nur wenige Pflegekräfte zur Verfügung, dann ist sich die Pflegeschülerin durchaus bewußt, daß sie, indem sie sich an der jeweils zur Verfügung stehenden Zeit orientiert, ihre Pflege nicht mehr an den Bedürfnissen der einzelnen Patienten ausrichtet. In solchen Situationen faßt sie es als ihre Aufgabe auf, die Pflege so zu gestalten, daß sie sie in dem vorhandenen Zeitrahmen erledigen kann. Wenn aber über mehrere Tage nicht genügend Zeit vorhanden ist, eine angemessene Pflege zu realisieren, wird es für die Pflegeschülerin kritisch, ihre Arbeitsweise durch den souveränen Umgang mit dem Faktor Zeit zu legitimieren. Trotzdem beruht der Ausweg, den sie für diese Problemsituation entwickelt, auf eben diesem Prinzip, der Anpassung der Intensität ihrer pflegerischen Maßnahmen an das Zeitbudget: »... vielleicht versuchen, später, wenn es ein bißchen entspannter dann ist, in einer Phase, jetzt an dem Tag, dann vielleicht noch mal zurückzugehen und äh, eine Mundpflege oder einfach mal durchbewegen oder irgendwie mich, noch mal versuchen, mit ihr zu unterhalten oder so.« Ihr Vorschlag geht darüber hinweg, daß nur wenige Pflegemaßnahmen auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden können, ohne daß dies auf Kosten der Patienten ginge. Subjektiv ist aber für sie die phantasierte Kompensation des Problems entscheidend: die Beruhigung, es sei möglich, wenn mehr Zeit vorhanden ist,

wiedergutzumachen, was bis dahin versäumt wurde, aber nicht hätte versäumt werden dürfen. Das Fingieren verfügbarer Zeit und angemessener Pflege hilft der Krankenpflegeschülerin, den faktischen Mangel zu ertragen. Den Widerspruch zwischen den Bedingungen, unter denen im Krankenhaus Pflege stattfindet, und der Norm patientenorientierter Pflege löst sie damit virtuell auf (Reaktionsmuster: »virtuelle Auflösung«).

Diese Jugendlichen sind nicht gewillt, den Widerspruch zu dulden, ihn ganz offensichtlich mit ihrem Verhalten zu affirmieren. Sie finden jedoch nicht die Kraft, dem Konflikt in ihrer Praxis durch tatkräftige Aktionen gegenüberzutreten, sondern fliehen in ein gedanklich konstruiertes Jenseits.

Die reflexive Reaktion:

Alle Versuche der praktischen Bearbeitung leisten bloß subjektiv, nicht aber objektiv eine Auflösung der Widersprüche. Mit ihren Strategien können die Jugendlichen in der Wirklichkeit scheitern. Denkbar ist etwa, daß der Schüler, der in seiner Idealisierung falscher Praxis vorschlägt, das Theaterpublikum auf den Stotterer hinzuweisen, selbst einmal entsprechend zum Schwachen gestempelt würde. Möglich wäre auch, daß der Täter plötzlich den Kampf um den Vorteil verliert und selbst zum Opfer wird, oder beim Verdränger plötzlich der ungerechte Lehrer, der bisher nur als in anderen Klassen existent wahrgenommen wurde, im eigenen Kurs auftaucht und ihn selbst benachteiligt. Solche Kälteerfahrungen können das Reaktionsmuster für die Heranwachsenden selbst problematisch werden lassen. Das Muster kann jedoch auch auf Dauer gestellt werden, wenn es anhaltend durch die Erfahrung bekräftigt wird bzw. im Sinne einer selffulfilling prophecy immer wieder sich bestätigt.

Was aber geschieht dann, wenn es in der Wirklichkeit nicht so zugeht, resp. sie sich einer entsprechenden Deutung allzu offensichtlich entzieht, wenn in der eigenen Praxis keine Möglichkeit fixiert werden kann, Norm und Funktion praktisch aufzuheben, der Heranwachsende sich nicht mit der Rolle des Täters oder Opfers zufriedengeben oder nicht mehr nach außen abdrängen kann, was ihm selbst widerfährt?

Das Wissen um die Unmöglichkeit einer praktischen Aufhebung der Widersprüche zeigen Jugendliche im Durchgang durch die Reflexion auf die Bedingungen der Kälte. Es erfolgt eine theoretische Distanzierung, d.h. sie abstrahieren von ihrer eigenen Verstricktheit in den Widerspruch als handelnde Subjekte und gewinnen so, zunächst befreit von pragmatischen Überlegungen, die Distanz zu einer theoretischen Reflexion des Widerspruchs, die sie am Ende zur Einsicht in dessen objektive Unauflösbarkeit führen kann.

Diese Einsicht enthebt indes nicht vom Handlungszwang. Im Handeln ist ein Kontinuum zwischen Sein und Sollen verbaut, das Sein wird nicht einfach hingenommen, und das Sollen ist nicht in ein Sein zu übersetzen. Daher wird auch für denjenigen, der um die objektive Widersprüchlichkeit eines gleichzeitig auf Allgemeinbildung und Selektion ausgerichteten Schulwesens weiß, in seinem Alltagshandeln schließlich — analog zur operativen Reaktion — in der Regel nur eine pragmatische Lösung möglich sein, die freilich keine Einlösung der Norm bedeuten kann. Auch, wer um die Unmöglichkeit weiß, Gerechtigkeit als Gleichbehandlung und als ausgleichende Gerechtigkeit gleichzeitig zu verwirklichen, wird in der je konkreten Situation entscheiden müssen. Den Jugendlichen mit reflexiver Reaktionsform gemeinsam ist ein Bewußtsein davon, wie begrenzt das eigene Verhalten bleiben muß.

Derjenige, der nun versucht, weder von der Macht des strukturell Widersprüchlichen noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen, der wird Protest gegen die Kälte formulieren, praktisch aufbegehren, wenngleich er weiß, daß seine Bemühungen unter den gegebenen Umständen keine Lösung bringen werden: Der Schüler, der für die Verbannung des Leistungsprinzips und der Selektion aus dem allgemeinbildenden Schulwesen plädiert, weiß, daß schon sein Ansinnen, die Zensurengebung abzuschaffen, utopisch ist. Die Kritik am objektiv Widersprüchlichen erscheint ihm als einzig gangbarer Weg, mit dieser Crux aufgeklärt umzugehen, ohne sich und seine Einsichten zu verleugnen. Diese Form des Protests kann jedoch schwerlich auf Dauer gestellt werden, da sie die eigene Handlungsfähigkeit bedroht: Auch der Schüler, der weiß, daß er sich nicht gleichzeitig mit dem »schwachen« Darsteller solidarisieren und den Erfolg des Theaterstückes garantieren kann, wird Stellung beziehen müssen — ansonsten werden es schon die anderen für ihn tun. Keine Entscheidung

ist eben auch eine. Zudem erfordert es eine ungeheure Energie und erweist sich als permanente narzißtische Kränkung, beständig wider sein besseres Wissen unter Protest doch das zu tun, gegen das man so vehement sich stellt: die Teilhabe an der Kälte. Aufgrund dieser Bedrohung der bürgerlichen Synthesis ist in vielen alltäglichen Situationen der Rückzug auf das Reaktionsmuster der »reflektierten Hinnahme« von Kälte wahrscheinlich. »Reflektierter Protest« und »reflektierte Hinnahme« sind die Reaktionsmuster, die die Kritik an der Kälte bewahren. Ironie und Zynismus erscheinen vielen als probates Mittel, vor sich selbst zugleich als Aufgeklärter und Mitverursacher bestehen zu können.

Entgegen unserer Vermutung zeigte sich, daß sich die Möglichkeit, reflexiv mit den kälteverursachenden Strukturen umzugehen, nicht auf diese beiden Reaktionsmuster beschränkt. Ein Student belehrte uns darüber, wie diese Gradwanderung zwischen reflektierter Hinnahme und reflektiertem Protest, dieses Hin- und Her-Lavieren im Sinne einer reflexiven Reaktionsform noch eine positive Identifikation erlaubt. Er identifiziert sich faktisch mit den Grundbedingungen bürgerlicher Kälte, der konsequenten mündigen Selbstfürsorge in einem Konkurrenzsystem. Er jammert nicht über die aus ihnen resultierenden negativen Folgen, sondern versteht sie vor allem als Ergebnis falsch verstandener Gleichheits- und Solidaritätsforderungen. Implizit bedeutet dies, daß der Schwache seiner Meinung nach erst dann verschwinden kann, wenn alle stark sein wollen, daß Gerechtigkeit nicht mehr sein darf als formale Gerechtigkeit, die Nutzung der Chancen aber jeder selbst zeigen muß. Damit wird die Norm der Ungleichheit ausgleichenden Gerechtigkeit wie die der Solidarität mit dem Schwachen von ihm abgelehnt. Soziale Rücksichtnahme führt aus seiner Sicht eher zur Schwächung der Schwachen, als daß es ihr Problem lösen würde. Das könnten nur sie selbst, und sie würden es nur tun, wenn sie sich dafür verantwortlich machten (Reaktionsmuster: »reflektierte Identifikation mit der Kälte«).

Dem Studenten lag ein Szenario zur Gerechtigkeitsnorm vor, das die folgende Situation beschreibt: Zu Beginn des Semesters ist ein Pflichtseminar im Hauptstudium völlig überfüllt. Die Dozentin entscheidet, einen Eingangstest mit allen Bewerbern zu machen, um dann mit der Begründung, in der Vergangenheit habe die Qualität der Lehre durch die Überfüllung des Seminars stark nachgelassen, nur die 50 besten Studierenden teilnehmen zu lassen.

Dieser Student kann gut verstehen, daß die Dozentin sich nicht persönlich um jeden Härtefall kümmert und sich den Kopf darüber zerbricht, wie man die gerechte Auswahl vornehmen müßte. Sie ist nur verantwortlich für das, was sie verantworten muß und kann. Für ihn stellt der geschilderte Konflikt ein Beispiel dar für die organisierte Verantwortungslosigkeit der Universität und die Unmündigkeit der Studierenden, indem er sagt »Ich denke, daß viele auch schlichtweg einfach nur studieren, damit sie Vorteile haben bzw. irgendwas machen ... dann aber am lautesten den Mund aufmachen, wenn es um schlechte Studienbedingungen, z.B. Seminarüberfüllung geht.« Wer sich nur darauf verläßt, »und wer sich dessen nicht bewußt ist, der wird halt durch das Leben gestraft.« Er würde nie den Erfolg haben, den er haben will, weil er immer nur andere für ihn verantwortlich machen würde: »Die Erfahrung zeigt auch da, wer dran bleibt und es versucht und mit Ehrgeiz daran geht, das führt auch zum Erfolg.« Daraus leitet sich für ihn eine generelle Einschätzung des Gerechtigkeitsproblems ab. Die Forderung, die jeweiligen persönlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen, führe letztlich in die Irre. Jeder hätte dann immer einen Grund, warum er nicht kann und nicht leistet, was er können und leisten sollte. Der Versuch, die persönlichen Gründe zu berücksichtigen, sei selbst ein Teil des Problems, das damit gelöst werden soll. So, wie es üblicherweise definiert wird, suchen die Betroffenen nach der Versorgung durch andere, verstricken sich in Ausflüchte, wenn sie nicht leisten, was sie leisten sollen. Würde man das Leistungsprinzip und damit das der Konkurrenz Vereinzelter wieder klar zur Leitlinie machen und damit das Versorgungsprinzip abschaffen, dann würden auch die Probleme leichter gelöst. Am Ende sei doch jeder seines Glückes Schmied. Jeder müsse sich selbst helfen, sich deswegen selbst der Nächste sein.

Mit seiner reflektierten Identifikation mit der Kälte belehrte uns dieser Student, daß die reflexive Reaktionsform nicht notwendig gebunden ist an das subjektive Gefühl der Ohnmacht. Allerdings ist diese positive Identifikation ihm nur dadurch möglich, daß er subjektiv den Rahmen des Kältekonflikts, den Widerstreit zwischen Norm und Funktion sprengt. Indem er sich umstandslos auf die Seite des Leistungsprinzips stellt, es zur moralischen Norm erhebt, entsteht kein Widerspruch zur Leistungsfunktion mehr. Wie alle Reaktionsmuster auf Kälte, so leistet auch die reflektierte

Identifikation mit der Kälte subjektiv die Integration in die widersprüchliche Welt, indem sie ermöglicht, dieser mit einer kohärenten Deutung zu begegnen. Widerspruch wird dieser Student nur erfahren, wenn ihm gegenüber der Vorwurf erhoben wird, daß er rücksichtslos sei. Gegenüber solchen Vorwürfen kann er sich indes immer wieder mit seinem Deutungsmuster rechtfertigen.

Eine so selbstsichere, gegenüber der bürgerlichen Ethiktradition ignorante Position kann indes nicht von jedem eingenommen werden. Ebenso wenig hält jeder mit einer reflexiven Reaktionsform auf Kälte die Spannung zwischen Aufbegehren und Resignieren aus. Einigen gelingt diese subjektive Balance im objektiven Ungleichgewicht auch nicht. Einem anderen Studenten wurde das gleiche Szenario vorgelegt. Verschiedene Lösungsstrategien durchspielend erkannte er weitgehend die Widersprüche zwischen ausgleichender Gerechtigkeit und Gerechtigkeit als Gleichbehandlung. Dabei konnte er sich in die unterschiedlichen Perspektiven und die Gründe für oder gegen ausgleichende Gerechtigkeit so hineinfühlen, daß er sie schließlich nicht mehr zu einem konsistenten Deutungsmuster zusammenschließen konnte. Die Empathie für die jeweilige Position hinderte ihn zwar nicht daran, distanziert die Dinge als objektiv widersprüchlich zu erfassen. Sein Engagement, seine ausgeprägte Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das moralische Gefühl, Stellung beziehen zu müssen, erlaubten ihm solche Distanznahme aber nicht. Weil er den Konflikt zugleich praktisch auf sich wirken ließ und ihn nicht zu lösen vermochte, konnte er nicht bloß kognitiv abwehrend auf ihn reagieren. Er dokumentierte seine Verstörung im fliegenden, zuweilen wirr erscheinenden Wechsel der Perspektiven. Eine rationale, Handlungsfähigkeit rekonstituierende Orientierung im Widerspruch mißlingt (Reaktionsmuster: »drohende Dekomposition«, vgl. Gruschka 1997/98).

III

TRIEBKRÄFTE UND ENTWICKLUNGSMOMENTE DER ONTOGENESE VON KÄLTE

Im Kontext der Ontogeneseüberlegungen legt die im vorausgehenden Kapitel dargestellte Reihenfolge der Reaktionsformen so etwas wie eine Entwicklungslogik nahe, resp. die Vorstellung einer Stufentheorie:

- vornormativ-präfunktionale Reaktionsform
- regelkonforme Reaktionsform
- operative Reaktionsform
- reflexive Reaktionsform.

Auch wenn manche Kinder und Jugendliche diese Stufen durchlaufen mögen, macht das empirische Material doch deutlich, daß es keine allgemeine, womöglich an Altersstufen gekoppelte Entwicklungslogik gibt.

Bereits Kindergartenkinder zeigen zuweilen ein Verhalten, das als Reaktion auf den Widerspruch weit mehr als nur eine Ahnung von Kälte zu enthalten scheint. Gegen unsere Vermutung, daß erst eine mit der soziokognitiven Reifung einhergehende Widerspruchserfahrung Muster wie die Idealisierung falscher Praxis oder den Täter möglich mache, operieren diese Kinder bereits innerhalb der Logik, die diese Muster enthalten. In ihren in der Regel sehr knappen sprachlichen Kommentaren zum vorgestellten Dilemma läßt sich schwerlich ein Bewußtsein für die Norm oder eine Reflexion der Funktion nachweisen. Dennoch stellt die von ihnen gefundene Lösung auch wegen ihrer zuweilen variantenreich dargelegten Begründungen eine Form bspw. der Idealisierung falscher Praxis oder des Täters dar: Ein Kindergartenkind nimmt die vom anderen verschnittene Figur als solche wahr. Um diesen nun aber nicht traurig werden zu lassen, empfiehlt das von uns befragte Kind eine Operation: Man schneidet auch das andere Bein ab, macht aus dem Rumpf des Kopfes einen kleinen Kopf mit Hals. Danach enthält die Figur alles, was ein Männchen ausmacht: gleichlange (wenn auch zu kurze) Beine und einen Kopf mit Hals. Auf diese Weise wird sowohl die Norm der Solidarität erfüllt (die Figur darf mit den anderen auf die Schultüten geklebt werden) als auch die der Leistung, die durch die Maßstäblichkeit der Figur gesetzt wird.

Im Wissen um die Forderungen an die Liebesmoral (Interesseloses Interesse am anderen) kalkulieren einzelne Kinder doch ganz genau, wann es sich lohnt, zur Oma zu fahren oder daß sie

darauf achten müssen, gegenüber den Geschwistern nicht zu kurz zu kommen. Um das zu vermeiden, tun sie den Eltern gegenüber erst einmal so, als ob sie zu kurz kämen. Das geschieht im Wissen darum, daß auf diese Weise die Schwester oder der Bruder benachteiligt werden. Im Kampf um materielle Güter und Zuneigung sind sie bereit, für das eigene Interesse zu streiten.

Es fällt zwar schwer, in solchen Handlungsweisen im dem Sinne einen Täter zu sehen, daß hier bewußt unmoralisch gehandelt werde. Aber der Egoismus der Kinder und die Instrumentalisierung der Normen lassen doch das Bild entstehen, daß hier durch gezielt eingesetzte Strategien auf Kosten anderer der eigene Nutzen maximiert wird. Der Einsatz zur Versöhnung der Interessen und Aufgaben oder die geschickte Notlüge lassen sich nicht einfach mit dem Hinweis auf das mangelnde Bewußtsein um die Voraussetzungen und Implikationen abwehren. Die Kommentare der Kinder zeigen, daß sie beabsichtigen, sich grundsätzlich und immer wieder so zu verhalten. Nichts spricht dafür, in den Reaktionen allein spontane Einfälle der Kinder zu sehen. In diesem Sinne üben die Kinder ein Verhalten ein, das sich strukturidentisch bei Jugendlichen und Erwachsenen finden läßt.

In ihrem Umgang mit Welt zeigen Kinder häufig eine höchst kreative und phantasievolle Uminterpretation realer Gegebenheiten, sie operieren mit kindlichem Konstruktivismus. Dieser findet seinen Ausdruck in Phänomenen wie Omnipotenzphantasien oder Erklärungsmustern wie dem Animismus und Artifizialismus. Ein Kindergartenkind bspw. verspürt ganz deutlich ein Unbehagen an dem Zurückbleiben gegenüber der Norm des interessenlosen Interesses, will aber auch nicht aus Nutzenerwägungen einen Besuch bei der Oma abstatten. Angesichts seiner auffälligen Reaktion erscheint das Reaktionsmuster Ahnung von Kälte als Erklärung unzutreffend:

»I: Wenn du in dieser Situation wärst, wie würdest du dich verhalten?

P: Wenn's geht würde ich gar nicht mitkommen [zur Oma; M.H.].

I: Aber da wird der Vater ja gegen sein.

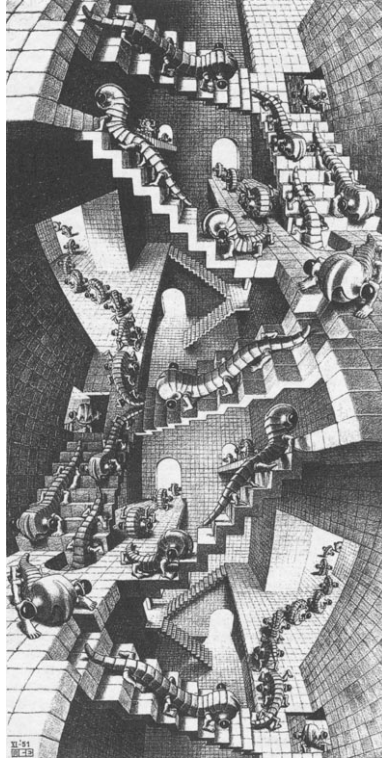
P: Das wär mir in der Situation ... ich schließ mich ein und dann bin ich weg.«

Das Verhalten des Kindes erinnert an die kindliche Vorstellung, daß man nicht mehr zu sehen sei, wenn man sich die Augen zuhält; ein Verhalten, von Erwachsenen ironisch festgehalten in dem Idiom: »Ich seh' dich nicht, du siehst mich auch nicht!« Die Funktion dieses Wegsehens ist die gleiche, wie das Einschließen im Residuum des eigenen Zimmers: Das Problem ist nicht bewältigt, aber indem das Kind sich der Welt entzogen hat, ist auch der Konflikt weggeschaut. Das Verhalten erscheint als Verdrängung falscher Praxis, die indes nicht kognitiv stattfindet, sondern in der physischen Handlung des Sich-Einschließens. Kindern sieht man das nach, sofern man versteht, was sie mit ihrem Tun beabsichtigen. Stellt es deswegen allein eine kindliche Reaktionsweise dar?

Eine identische Reaktionsweise auf einen Konflikt würde bei einem Erwachsenen gesellschaftlich als infantil oder gar pathologisch sanktioniert. Mit seiner entwicklungspsychologisch zu verstehenden Reaktionsform auf das Unbehagen macht das Kind zugleich kenntlich, wie kindlich die Reaktionen der Erwachsenen sind, wenn sie auf die widersprüchlichen Situationen mit einer Verdrängung reagieren, etwa dadurch, daß sie sich in eine Situation hineinphantasieren, in der sie das sie Bedrängende nicht mehr wahrnehmen müssen. Die vermeintliche Rationalität des erfolgreich vergesellschafteten Erwachsenen steht damit im Kern in der Kontinuität der infantilen Irrationalität des Kindes — wenngleich durch vermittelnde Rhetorik kaschiert.

Ähnlich artifiziell und zugleich kongenial zum Verhalten Erwachsener ist die Reaktion eines Kindes, dessen Verhalten an das Reaktionsmuster der virtuellen Auflösung von Kälte erinnert. Der Streit um den Kuchen soll nach der Ansicht des Kindes dadurch aufgelöst werden, daß das verbleibende letzte Stück in viele kleine Stücke aufgeteilt werden soll: »Damit jeder soviel nehmen kann, wie er will, bis er satt ist.« Wie bei der wundersamen Brot- und Fischvermehrung können alle satt werden, indem der Kuchen so oft geteilt wird, daß die Verwaltung des Mangels nicht mehr als solche erscheint. Das biblisch-utopische Moment dieser Hoffnung ließe die Lösung für einen Erwachsenen auf den ersten Blick als vollkommen inadäquate, da nicht realitätstüchtige Strategie erscheinen. Die Interviews mit Krankenpflegeschülern belehren uns aber, daß auch Erwachsene sich solcher virtuellen Auflösungen bedienen. Sie rechnen sich die fehlende Zeit zu einer vorhandenen zusammen und verschieben die intensive Pflege eines Patienten auf einen fiktiven Zeitpunkt, an dem sie dann die gewonnene Zeit nutzen wollen, oder sie erfinden so viele Pflegekräfte, daß die Norm der patientenorientierten Pflege erfüllt werden kann. Sie operieren strukturell damit nicht anders als

Kinder, wenn sie zur wundersamen Zeit- und Pfliegervermehrung greifen. Möglicherweise regredieren solche Erwachsenen, zeigen Verhaltensmuster, die sie in ihrer Kindheit erworben haben, und die sie nun unter veränderten Bedingungen zur Linderung des Drucks adaptieren.



Nicht abwegig erscheint uns danach die Deutung, daß Kinder immer auch regredieren, wenn sie nach dem Scheitern ihrer Praxisidealisationen dazu übergehen, ihren Frieden mit den Strukturen zu machen, die zu unsolidarischem Verhalten zwingen: Sie nehmen dann hin, was sie vordem mit kindlicher Kreativität aushebeln wollten. Vielleicht sind aber solche Überlegungen zu Entwicklung und Regression auch irreführend, weil sie sich letztlich am Maßstab einer Entwicklungstheorie traditioneller Form orientieren und sich allein daraus die Anomalien im Material ergeben. Entwicklungstheoretiker in der Piaget- und Kohlbergtradition operieren mit der reifungs- und erfahrungsbedingten Dezentrierung des Subjekts. Es ergreift Besitz von den immer leistungsfähigeren, weil abstrakter werdenden Schemata und die damit verbundenen Freiheitsgrade lassen auch die soziomoralischen Urteile immer vernünftiger werden. Der Stand unserer Einsichten in die Ontogenese der Kälte läßt uns stark an dieser Tradition zweifeln. Wir finden keine lineare Entwicklung, nur wenig Nötigung zur Stufung und möglicherweise auch Regressionen. Vor allem letztere sind in der traditionellen Theorie nicht vorgesehen.⁴

Auch Lücken in der empirischen Belegbarkeit veranlassen zur Vorsicht gegenüber dem Versuch einer linearen Entwicklungstheorie zur Ontogenese von Kälte. So haben wir die vornormativ-präfunktionale Reaktionsform nur bei Kindergartenkindern und bei wenigen Grundschulkindern gefunden. Es ist damit nicht zu belegen, daß diese Reaktionsform der Ausgangspunkt einer jeden Ontogenese von Kälte ist, und es wird auch zweifelhaft, ob sie die allgemeine Voraussetzung einer Resensibilisierung darstellt. Durchaus denkbar ist, daß viele Kinder ein regelkonformes Verhalten erlernen, sobald sie in den Kindergarten kommen, ohne vorher im Sinne der vornormativ-präfunktionalen Reaktionsweise gehandelt und gedacht zu haben. Vorstellbar ist, daß diese Kinder im Sinne des braven Kindes unmittelbar das Regelverhalten assimilieren, in es hineinwachsen. Vielleicht gilt dies für das interesselose Interesse am anderen nicht, jedoch für die Auseinandersetzung mit der Norm der Gerechtigkeit, Solidarität und Allgemeinbildung. Dafür spricht etwa die ansonsten zu beobachtende Schnelligkeit, mit der Regelverhalten auch dann eingeübt wird, wenn dieses von den Pädagogen gar nicht forciert wird. Die meisten Kinder wollen sich früh als gleichwertige Teile der Gruppe herausstellen. Deswegen sehen sie für sich das Ziel, nach der Schablone zu arbeiten und so erkennen sie in den zerschnittenen Proben unmittelbar die Abweichung von der Norm. Sogar Kinder, die im differenzfreundlichen Kindergarten erzogen werden, der tolerant gegenüber Abweichung bleibt

und die bunte Vielfalt pädagogisch fördert, erkennen das Verschneiden als Verschneiden, auch wenn sie danach zur Reparatur schreiten, um das Kind nicht traurig werden zu lassen.

Das Normbewußtsein kann — vermittelt über die Adaption des Regelverhaltens — bereits von Kindergartenkindern internalisiert werden. Hypothetisch wäre diese Form der Ontogenese sogar naheliegender, denn es gibt keine Regel ohne Inhalt, und wo diese darin besteht, Rücksicht auf den Schwachen zu nehmen, alle gleich zu behandeln, jedem das Gleiche beizubringen usf. wird den Kindergartenkindern im selben Moment die Klasse der Situationen deutlich, auf die die Handlungsregel angewandt wird — wie auch negativ die Situationen, wo sie nicht gilt. Aber das läßt sich nicht als Entwicklungsstufe generalisieren. Kinder, denen von den Erwachsenen Norm und Funktion bereits in dem vermittelten Konglomerat von Regelverhalten und Normbewußtsein präsentiert werden, assimilieren das ggf., ohne eine Vorstellung von moralischem Verhalten im reinen Sinne der Norm überhaupt zu entwickeln: Es gibt wahrscheinlich auch diese gleichsam blinde Einübung in das Regelverhalten.

Die Kinder, die mit einer naiven Überwindung von Kälte vornormativ-präfunktional auf den Konflikt reagieren, sind womöglich eher die Ausnahmen, die uns nur über das Faktum belehren, daß Moralentwicklung nicht linear als gleichzeitige Internalisierung von Regelverhalten und Normpostulaten geschehen muß, sondern auch widerständig sein kann, indem diese Kinder die Norm für bare Münze nehmen und damit das Regelverhalten problematisieren.

Empirisch nur schwer belegbar ist bislang auch die Hypothese, daß nach dem unhintergehbaren Erlernen der Regeln im Laufe der Jahre durch die Kumulation der Kälteerfahrungen eine zunehmende Einsicht in den Widerspruch wahrscheinlicher wird. Von außen betrachtet sind die Kinder und Jugendlichen ja schon von Anfang an mit Norm/Funktion-Widersprüchen konfrontiert, wenngleich diese auch im Kindesalter zunächst noch gemildert werden durch die Entlastung vom Handlungszwang in vielen Situationen: Die Eltern und andere Erwachsene gewähren dem Kind noch weitgehend ein Moratorium der Freiheit vom Zwang, verantwortlich zu handeln. Noten als wirkungsmächtige Instanz zur Vereinzelnung und zur Durchsetzung des Leistungsprinzips gibt es noch nicht. In den pädagogischen Institutionen wird die Förderung differenter Verhaltensindes zunehmend eingeschränkt und auch der vermehrte Umgang mit Gleichaltrigen, mit denen man konkurriert, zwingt zur Schulung an der Kälte. Insofern kann zwar gesagt werden, daß eine zunehmende Einsicht in Kälte mit der Zunahme an Kälteerfahrungen wahrscheinlicher wird, eine direkte, zudem prognostizierbare Steigerung der Reflexionsform dürfte aber nur schwerlich nachzuweisen sein.⁵ Wer einmal gelernt hat, die Kälte verursachenden Strukturen als Gegebenheiten fraglos hinzunehmen, der kann dieses Verhalten sehr wohl auf Dauer stellen. Befragen muß er seine Deutung nicht unbedingt, da er auf der Seite des mächtigen Realitätsprinzips steht und somit nicht gezwungen wird, die Perspektive zu wechseln. Bezogen auf die Triebkräfte und die Entwicklungsmomente der Ontogenese von Kälte lassen sich bislang mithin nur einige Aussagen generalisieren:

Von der vornormativ-präfunktionalen Reaktionsform zur regelkonformen:

Die naive Überwindung von Kälte ist das einzige Reaktionsmuster, das es im Sinne einer erfolgreichen Vergesellschaftung notwendig zu überwinden gilt. Der Heranwachsende muß die Realität, in der nicht genug Kuchen vorhanden ist, Defizienz sanktioniert wird, Konkurrenzverhalten eingeübt werden muß usf. irgendwann anerkennen, will er in unserer Gesellschaft handlungsfähig sein. Die Erwachsenen werden immer weniger gewillt sein, ihm seine kreativen Auflösungen des Widerspruchs zuzugestehen. Eine selbstdenkerische, originelle, aber falsche Lösung der Mathematikaufgabe wird dann nicht mehr als Leistung anerkannt. In immer mehr Situationen wird dem Kind deutlich gemacht, daß nicht ausreichend Zeit vorhanden ist, um wirklich allen Kindern die Mathematikaufgabe zu erklären, daß auch für eine Theateraufführung auf einem Schulfest gewisse Leistungsstandards erfüllt werden müssen, die dann Solidarität mit einem stotternden Hauptdarsteller ausschließen. In solchen Situationen werden diese Kinder erfahren, welche »Lösungen« akzeptiert werden: Kompromisse im besten Fall, nicht aber die Herstellung von Bedingungen, die die Probleme wirklich lösen würden. Gleichzeitig machen die Kinder die Erfahrung, daß ein Handeln gemäß dem Regelverhalten honoriert wird. Diese Erfahrung erleichtert den Übergang zur fraglosen Übernahme von Kälte.

Von der Stabilität der fraglosen Übernahme und der Ahnung von Kälte zur operativen Reaktionsform:

Für denjenigen, der Kälte fraglos übernimmt, erscheinen die Situationen, die den Normen so widersprechen, daß das Handeln evidentermaßen falsch wird (der ungeduldig brüllende Lehrer, der mehr Leistung verlangt), lediglich als Ausnahmen einer an sich akzeptierten Praxis und bestätigen damit sozusagen die Regel. Die Heranwachsenden mit diesem Reaktionsmuster sind in der Lage, beide Seiten eines solchen Widerspruchs zu benennen, ohne sie jedoch in Beziehung zueinander setzen zu können. Unfähig, sich die strukturellen Bedingungen des Alltags anders vorzustellen als sie sind, werden solche Widersprüche zur Normalität. In der Folge meinen sie, wenn sie von Allgemeinbildung sprechen, wie selbstverständlich die Inhalte des Curriculums, an denen sie als Schüler scheitern können.

Die Widersprüche können aber auch erfahren werden als eine Grundkonstellation, in der etwas strukturell nicht stimmt. Möglicherweise durch eine Serie von negativen Erfahrungen am eigenen Leibe oder durch die starke parteiliche Wahrnehmung von Konflikten, in denen jemandem ein eklatantes Unrecht widerfährt, oder aber auch dank kognitiver Reifung, resp. dem Zusammenspiel von äußeren Einflüssen und kognitiver Entwicklung, entsteht eine Ahnung, daß die Praxis innerhalb der Strukturen, die die Kinder umgeben, mehr als nur zufällig hinter der Norm zurückbleibt. Das mangelnde Verständnis gegenüber dem Disparaten wird mit einem Unbehagen beantwortet. Gerade dieses Unbehagen kann nun dazu führen, daß der Jugendliche über die Gründe des unguuten Gefühls nachzudenken beginnt. Der Abwehrmechanismus, der das Unbegriffene im diffusen Gefühl des Unbehagens beläßt und dem Subjekt — wenn auch mit einem fahlen Beigeschmack — das Handeln und damit die Selbstbehauptung ermöglicht, kann blockiert werden, so daß es zur Widerspruchserfahrung kommt: Die Ausnahme ist dann nicht mehr die Bestätigung der Regel, sondern problematisiert deren universelle Gültigkeit.

Dies ist dann aber ein relativ instabiler Zustand. Das subjektive unguote Gefühl drängt, das Unbegriffene zu begreifen und damit faßbar und bekämpfbar zu machen. Wird das Unbegriffene als Widersprüchliches bewußt, ist eine regelkonforme Reaktion unmöglich und eine operative Bearbeitung notwendig geworden. Die Ahnung von Kälte ist das einzige Reaktionsmuster, das bei der Integration eines erwachsenen Menschen in die gesellschaftliche Praxis instabil erscheint. Zumindest für Normbereiche, mit denen der Heranwachsende immer wieder konfrontiert wird, ist es unwahrscheinlich, daß er lange Zeit mit diesem Reaktionsmuster auf die Widersprüche reagiert. Eine Widerspruchserfahrung wird immer wahrscheinlicher.

Generalisierung von Erfahrungen als Entwicklungsmoment hin zur operativen Reaktion:

Der Wechsel kann durch eine Nötigung zur Reflexion auf das eigene Verhalten ausgelöst werden. Opfer und Täter bspw. reagieren komplementär auf die Widerspruchserfahrung. Von der Übermacht der Verhältnisse eingeschüchtert fügt sich das Opfer der widersprüchlichen Situation. Der Täter hingegen instrumentalisiert gerade diese Kälte verursachenden Strukturen, um sich seinen eigenen Vorteil — auch auf Kosten anderer — zu sichern. Aus der Erfahrung heraus, Normverletzungen hinnehmen zu müssen, kommt es beim Opfer zu der generativen Erwartungshaltung, daß sich das in der Norm Geforderte nicht durchsetzen wird. Die Norm bleibt für den Heranwachsenden aber verbindlich, auch wenn er damit dem Verhalten derer ausgeliefert ist, die sich ihrer moralischen Verbindlichkeit entziehen. Die permanent sich wiederholende Erfahrung dieses Bedingungsgefüges stiftet bei diesen Jugendlichen die Erwartungshaltung, in der nächsten Situation wieder Opfer zu sein — die Erfahrung verfestigt sich zur Rollenidentität. Das Komplement zum Opfer, der Täter, weiß um die Unterbietung der Norm in der Praxis und orientiert sich daher an deren gesellschaftlichen Funktionen, um daraus seinen Vorteil zu ziehen. Dafür kann ein hedonistisch motivierter Egoismus handlungsleitend sein, der die Norm total negiert, aber auch die Angst davor, selbst Opfer zu werden, wenn man sich zu stark an der Norm orientiert. Für beide Reaktionsmuster ist charakteristisch, daß sie Kälte als einen Handlungszusammenhang begreifen, in dem es Täter oder Opfer gibt. Damit ist gleichzeitig der Aspekt benannt, der den einzelnen Reaktionsmustern die Stabilität gibt, wie auch ihre Instabilität ausmacht. Die Interpretation von bürgerlicher Kälte als Handlungszusammenhang mit Opfern und Tätern stiftet die Rollenidentität als Opfer oder als Täter, wie auch das Bewußtsein von der Möglichkeit, von der einen Reaktionsweise in die andere zu geraten.

Von der operativen zur reflexiven Reaktionsform:

Alle operativen Reaktionsformen auf den Widerspruch sind relativ stabil, d.h. als gesellschaftlich akzeptiertes Verhalten effektive und damit nicht veränderungsbedürftige Reaktionsweisen. Unter welchen Bedingungen es zur Ausbildung einer reflexiven Reaktionsform kommen kann, wäre allenfalls durch biographische Forschung oder Längsschnittstudien herauszuarbeiten und überschreitet damit den Rahmen unseres Forschungsprojekts. Hypothetisch lassen sich prägende Enttäuschungen oder Krisenerfahrungen als Entwicklungsmomente annehmen: Man scheitert mit dem eigenen Muster so deutlich und nachhaltig, daß es zur schmerzhaften Einsicht in den Selbstbetrug kommt. Aussagen darüber, wie ein Übergang von einer operativen Reaktionsform zu einer reflexiven möglich ist, lassen sich jeweils aus der Logik der vorhergehenden Reaktionsmuster ableiten. Der Übergang von der Reaktionsform Idealisierung falscher Praxis zu einer reflexiven wäre bspw. danach wie folgt zu denken: Dem Wissen um die defizitäre Praxis begegnen diese Jugendlichen zunächst mit dem Glauben daran, daß durch eine andere Art der Praxisgestaltung die Norm verwirklicht werden könnte. Leitend ist dabei die Überzeugung, die gesellschaftlichen Anforderungen mit den Normen vermitteln zu können. Ihre theoretische Konstruktion einer harmonisierenden Praxis geht indessen notwendig auf Kosten der Norm, da sie die widersprüchlichen Strukturen nicht antastet. In der Konsequenz entbehrt ihr Idealbild der Konsequenzlogik, die aus der Norm folgt. Sie wird von der Praxis kommensurabel gemacht: ein bißchen Solidarität, ein wenig Gerechtigkeit, etc. Diese Tatsache birgt auch schon in sich die Möglichkeit, daß die von ihnen konstruierte ideale Praxis eklatant scheitert. Der Stotterer hält seinem Helfer eine Standpauke, weil er sich vorgeführt sieht, das Publikum schweigt betreten nach der Entschuldigung des Stotterers. Die im Versöhnungsversuch aufgehobene Fähigkeit zur Kritik an falscher Praxis, kann sich gegen ihre Idealisierung richten. Indem diese Heranwachsenden nun ihren Vermittlungsversuch zwischen Norm und Funktion als gescheitert anerkennen, eröffnet sich die Möglichkeit für eine Einsicht in die unversöhnte Struktur der Widersprüche zwischen Norm und Funktion. Die Folge wäre eine reflexive Reaktionsform auf die objektiv widersprüchliche Praxis.

Diese hypothetische Darstellung eines Übergangs von einer operativen zu einer reflexiven Reaktionsform verweist auf eine mögliche Entwicklung. Die Reaktionsmuster sind generative Verhaltensmuster gegenüber den objektiven Widersprüchen. Das Moment jedoch, das die Identität des einzelnen gegenüber dem Disparaten der Widersprüche immunisiert, ist zugleich auch der Ansatzpunkt für die mögliche Destabilisierung des Reaktionsmusters: Die Ahnung von Kälte treibt zugleich zu ihrer Überwindung, das Wissen um die komplementäre Struktur von Täter und Opfer ermöglicht den Wechsel zwischen den beiden Reaktionsformen, die Fähigkeit zur Kritik an der schlechten Praxis, die zur Idealisierung treibt, kann auch diese zweifelhaft werden lassen, etc. Ontogenese von Kälte erscheint somit als Diskontinuität zwischen Stabilisierung und Destabilisierung der Reaktionsmuster.⁶

Auch wenn sich aus der Struktur der einzelnen Reaktionsmuster (Verdrängung, fallweises Aussteigen, Idealisierung falscher Praxis, etc.) nicht für alle eine plausible Abfolge (re-)konstruieren läßt, so ist doch unwahrscheinlich, daß bestimmte Reaktionsformen (vornormativ-präfunktional, regelkonform, operativ, reflexiv) in der Ontogenese beliebig übersprungen werden. Unwahrscheinlich ist bspw., daß ein Jugendlicher von einer regelkonformen zu einer reflexiven Reaktionsform übergehen könnte, ohne vorher versucht zu haben, die zu Bewußtsein gekommene Norm mit der Praxis zu vermitteln. Kinder mit vornormativ-präfunktionalen Reaktionsformen werden ebensowenig übergangslos zu einer reflexiven Verhaltensweise wechseln. Auch für sie dürfte gelten, daß sie zunächst darum bemüht sein werden, die wahrgenommenen Widersprüche praktisch zu bearbeiten.

Da es sich bei Kälte um ein exogen induziertes, durch gesellschaftliche Erfahrungen vermitteltes Phänomen handelt, muß zudem in einer Theorie der Ontogenese nach Normbereichen differenziert werden. Die Fähigkeit zur bewußten Widerspruchserfahrung kann je nach Normbereich stark variieren: So ist bspw. denkbar, daß ein Heranwachsender für den Normbereich der Gerechtigkeit bereits den Widerspruch zwischen Norm und Funktion sehr deutlich benennen kann, während ihm dies bezogen auf die Allgemeinbildungsnorm oder die der Solidarität noch nicht möglich ist. Dementsprechend wird auch die Reaktionsform im ersten Fall eine operative oder reflexive sein, während er bezogen auf die Widersprüche in den Normbereichen Allgemeinbildung und Solidarität noch regelkonform reagieren wird.

MORAL-ENTWICKLUNG?

Ein Junge reagiert auf das ihm vorgestellte Szenario mit gesteigerter Betroffenheit. Er bestätigt das Dilemma mit dem Hinweis auf seine eigene Erfahrung. Selbst der eigene Vater habe das Versprechen gebrochen, teilt er wie fassungslos mit. Er kann sich nicht erklären, warum er das tat. Entscheidend ist für ihn dabei, daß er es nicht für richtig und vernünftig hält, das Versprechen zu brechen. Er scheint hypothetisch dieses Fehlverhalten zu generalisieren und stellt sich die Frage, was nur aus der Welt werden mag, wenn nicht mehr gilt, was doch moralisch geboten ist, damit die Welt lebenswert wird: Sofern man nicht die Übernahme des Realitätsprinzips zum Maß für Vernünftigkeit erhebt, sondern statt dessen das Motiv für eine prinzipiengeleitete Moral auch im Protest gegen Prinzipienlosigkeit erkennen kann, stellt diese Reaktion einen reflektierten Einspruch gegen die Kälte dar, wie wir sie bei Jugendlichen und Erwachsenen nur sehr selten finden. Die Entwicklung des moralischen Urteils ist vor diesem Hintergrund denn auch als die Zerstörung der Moral zu verstehen. So stehen manche Kinder fassungslos vor der Kälte, negieren sie praktisch und delegitimieren sie grundsätzlich in ihren Ausdrucksformen und Folgen. Viele junge Erwachsene reflektieren die Kälte kritisch und suchen nach Wegen ihrer Bearbeitung. Aber nur noch in raren Fällen finden wir ein Verhalten, mit dem ein anderer Zustand als möglich gedacht wird als der, der die Kälte auf Dauer stellt. Einzig Kinder der vornormativ-präfunktionalen Phase zeigen das eigentlich postkonventionelle Urteil, weil sie an die Bindungskraft des Guten und Gerechten glauben und sie danach die Welt eingerichtet sehen wollen. Nur sie postulieren ein Verhalten jenseits von Norm und Funktion, das die Moral in einer sittlichen Lebensform aufhebt. Das Reaktionsmuster naive Überwindung von Kälte ist gleichzeitig naiv und aufgeklärt. Aufgeklärt, weil die Lösung des Widerspruchs jenseits der herrschenden Bedingungen präsentiert wird, und naiv, weil ein paradiesischer Zustand beschrieben wird, in dem niemandem etwas Schlechtes widerfährt, da die Verhältnisse so sind, daß das als gut Empfundene sich zwanglos durchsetzen kann. In der Moralentwicklung geht also auch etwas verloren. Damit ist das Stadium der naiven Überwindung indes nicht zu romantisieren. Die Lösung des Widerspruchs mag für die Kinder zwar richtig sein, sie ist aber nicht moralisch, sondern primär von Unlustvermeidung motiviert. Innerhalb ihres Moratoriums leben diese Kinder noch ihr »richtiges Leben im falschen«, freilich nur so lange, wie sie Kind sein können — und wollen.

Anmerkungen

- ¹ An dieser Differenz im subjektiven Bewußtsein zeigt sich, warum Theorien zur Moralentwicklung in einem materialen Sinne zu kurz greifen, wenn sie sich vornehmlich am Prozeß der Internalisierung von Normen orientieren, d.h. im Zentrum die Frage steht, ab wann sich Probanden regelkonform verhalten, auch wenn sie wissen, daß sie nicht überwacht werden und Sanktionen dementsprechend unwahrscheinlich sind (vgl. Hartshorne/May 1928).
- ² Für das Kompositum »Widerspruchserfahrung« ist der Erfahrungsbegriff näher zu erläutern. Von außen betrachtet sind alle Kinder von ihren ersten Erlebnissen an mit den Widersprüchen zwischen Norm und Funktion konfrontiert und erleben, d.h. »erfahren« sie in diesem Sinne auch. Mit dem Begriff der »Widerspruchserfahrung« soll hier aber indiziert werden, daß Kinder und Jugendliche in ihrem subjektiven Bewußtsein die Widersprüche als solche auch erkennen.
- ³ Der Versuch, nach der bewußten Widerspruchserfahrung mit dem Reaktionsmuster einer fraglosen Übernahme auf Kälte zu antworten, wäre nur mittels einer Selbsttäuschung möglich. Dies käme aber dem Reaktionsmuster einer Verdrängung falscher Praxis (s.u.) gleich. Auch diese könnte die Bewußtwerdung des Widerspruchs nicht aufheben, d.h. rückgängig machen, sondern würde sie allenfalls verschleiern. Ebenso verstellt sich den Kindern und Jugendlichen nach der Widerspruchserfahrung das Reaktionsmuster Ahnung von Kälte. Die Unbestimmtheit gegenüber den Widersprüchen in den regelkonformen Reaktionsformen ist durch die Widerspruchserfahrung zur Gewißheit geworden. Sie sind folglich dazu gezwungen, sich in irgendeiner Weise zu diesem Wissen zu verhalten: Die Widerspruchserfahrung zeigt sich als ein Stück Aufklärung und als diese in ihrem Kern irreversibel. Der Weg zurück zu einer ursprünglichen Naivetät im Umgang mit Kälte ist versperrt. Ein Weg-sehen oder ein Ab-sehen vom Widerspruch ist nur in Form eines intentionalen Aktes möglich, d.h.: Nach der bewußten Widerspruchserfahrung wird jeder, was er auch tun mag, immer in irgendeiner Weise sich zu den Widersprüchen verhalten — auch noch in subtilen Versuchen, dieses Wissen um das Disparate zu ignorieren.
- ⁴ Als einzige Ausnahmen für eine solche, nicht situationsbedingte Regression im moralischen Urteil nennt Kohlberg für seine Theorie Fälle von Schizophrenen und inhaftierten Kriminellen (vgl. Kohlberg 1973, S. 70 f.). Für eine Ontogenese von Kälte sind solche Regressionen aber auch im Sinne einer »Dekomposition« denkbar (vgl. Gruschka 1997/98).

-
- ⁵ Dem steht bspw. entgegen, daß auch erwachsene Probanden, die schon in vielen Kältesituationen gesteckt haben dürften, noch das Reaktionsmuster einer fraglosen Übernahme zeigen. Eine Biographie überdurchschnittlicher Kälteerfahrungen muß nicht zu einer tieferen Einsicht in die Funktionslogik von Kälte, resp. zu einer operativen oder reflexiven Reaktionsform führen.
- ⁶ Die Überlegungen zur Stabilität und Instabilität von Reaktionsmustern gehen auf Arbeiten von Karin Kersting zurück, die sich mit der Auswertung von Folgeinterviews (im Abstand von ein bis zwei Jahren) beschäftigt.

Literatur

- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Wetzlar: Büchse der Pandora 1994.
- Ders.: Szenariensammlung. Stand vom 01.09.1996. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1996.
- Ders.: Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1). In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 18. Wetzlar: Büchse der Pandora 1996. S. 49-72.
- Ders.: Wie lernt man, kalt zu werden? — Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 2). In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 19. Wetzlar: Büchse der Pandora 1997. S. 34-59.
- Ders.: Der Anspruch der Vernunft, die Unvernunft der Verhältnisse und die Dekomposition der Handelnden. Über die zunehmende Schwierigkeit, 'weder von der Macht der anderen noch der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen'. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 21. Wetzlar: Büchse der Pandora 1997/98. S. 32-53.
- Ders.: Kindergartenkinder zeigen etwas von ihrem Umgang mit Gütern. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1998.
- Hartshorne, H. und M.A. May: Studies in the Nature of Character. Vol. I: Studies in Deceit. New York: Macmillan 1928.
- Kersting, Karin: Patientenorientierte Pflege zwischen Anspruch und Wirklichkeit aus dem Erfahrungshorizont von KrankenpflegeschülerInnen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1997.
- Kohlberg, Lawrence: Moralische Entwicklung. 1968. Zit. n.: Ders.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1997. S. 7-40.
- Ders.: Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter — neu interpretiert. 1973. Zit. n.: Ders.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Hrsg. v. Wolfgang Althof unter Mitarbeit von Gil Noam und Fritz Oser. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1997. S. 81-122.
- Ders.: Stufe und Sequenz. Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung. In: Ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1974. S. 7-255.
- Langfeldt, Marco: Die Entwicklung des moralischen Urteils im Umgang mit Gütern. Dargestellt an Kindergartenkindern, Primarschülern und Schülern der Sekundarstufe I. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1999.
- Roxel, Heidi to: Widerspruchserfahrungen von Arbeitslosen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1997/98.
- Timmerberg, Vera: Zur Ontogenese bürgerlicher Kälte im Normbereich der Allgemeinbildung. Zwischenauswertung im Rahmen des Forschungsprojekts: »Moralische Krisenerfahrung in Kindheit und Jugend«. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1999.
- Uecker, Markus: Gerechtigkeit und bürgerliche Kälte. Manuskript in Vorb. Universität — Gesamthochschule Essen.
- Vogel, Sebastian: »Interesseloses Interesse« als die Norm der Liebes- und Beziehungsmoral, ihre Funktion und Verankerung in der Lebenswelt. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität — Gesamthochschule Essen 1998.
- Weingarten, Annette: Solidarität und bürgerliche Kälte. Manuskript in Vorb. Universität — Gesamthochschule Essen.