

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
1 Einleitung	6
1.1 Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Erziehungswissenschaft	6
1.2 Zum Begriff der Entwicklung.....	8
1.3 Historische Marginalien	17
Teil I	
2 Theorien der menschlichen Entwicklung	20
2.1 Der strukturgenetische Ansatz.....	20
2.1.1 Die Stufen der moralischen Entwicklung.....	20
2.1.2 Ein Beispiel: Die moralische Entwicklung von Hilda Weiss – Das Leben einer jüdischen Frau in Deutschland zwischen 1900 und 1933	29
2.1.3 Ethische und intellektuelle Entwicklung an der Universität	39
2.2 Die Erkenntnisse der Lebenslaufforschung	49
2.2.1 Die universelle Ebene	53
2.2.2 Die mittlere Ebene.....	57
2.2.3 Die individuelle Ebene.....	59
2.2.3.1 Ein Beispiel: „Was wir tun, ist sinnlos, und wird doch getan, bloß damit etwas geschieht“ – Biographische Aberkennungsprozesse.....	65
Teil II	
3 Entwicklung und Erziehung	79
3.1 Die Entwicklungspädagogik.....	79
3.1.1 Die Pädagogische Anthropologie Heinrich ROTHS	79
3.1.2 Das Modell der Humanontogenese von Dieter Lenzen	86
3.2 Wieviel zivilen Ungehorsam verträgt staatsbürgerliche Loyalität?.....	89
3.3 Über den erziehungswissenschaftlichen Umgang mit Entwicklung.....	100
3.4 Von der Mäeutik der Schule zur Mäeutik des Lebens	107
3.5 Ein Beispiel: Die entwicklungsorientierte Erziehungswissenschaft – Das Harvard-Projekt zu Entwicklung, Widerstandsfähigkeit und Schulerfolg bei Jugendlichen.....	118
Literatur	127

Vorwort

Wer über Erziehung spricht, spricht immer auch über die Entwicklung von Menschen, denn was sonst soll Erziehung erreichen, wenn nicht eine „Hilfe zur Selbstfindung und -werdung“ von (jungen) Menschen, die sich über eine bestimmte Zeit erstreckt? Diese These läßt sich als eine verbindende Aussage, auch über die verschiedenen Richtungen innerhalb der Wissenschaft der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft hinweg, sicher festhalten. Daß dem Entwicklungsthema dabei seit einiger Zeit eine prominente Rolle zukommt, läßt sich sowohl auf die Erkenntnisfortschritte auf diesem Gebiet zurückführen als auch auf eine Konvergenz von Aussagen, die unabhängig voneinander bereits seit längerem als Wissensbestand vorhanden waren. Beide Tendenzen helfen verstärkt zu erkennen, inwieweit eine theoretisch anspruchsvolle und zugleich praxisrelevante Wissenschaft von der Erziehung auf die Berücksichtigung der „Tatsache der Entwicklung“ verwiesen ist.

Der Heidelberger Erziehungswissenschaftler Micha BRUMLIK hat es unternommen, diesen Sachverhalt einem größeren Publikum nahezubringen. In einem für die „Frankfurter Rundschau“, also eine Tageszeitung, verfaßten Artikel weist er im Anschluß an einen Überblick über die historische Ausformung der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland in den vergangenen 40 Jahren darauf hin, daß gegenwärtig vor allem eine Konzeption ausgearbeitet vorliegt, die den Bildungsprozeß hin zum mündigen Menschen und dessen Subjektivität annähernd angemessen erklären kann.

„Für eine Theorie der Subjektivität, die sich selbst im Verein mit anderen bildet und lernfähig ist, liegt heute sogar mehr sozialwissenschaftliche Evidenz vor als vor 20 Jahren. Im genetischen Strukturalismus Jean Piagets und den auf seinem Werk aufbauenden Theorien der Entwicklung moralischen, sozialen und ästhetischen Urteilsvermögens, wie sie Kohlberg, Gilligan, Oser und Parsons begrifflich durchgearbeitet haben, tritt uns die sozialwissenschaftlich ermittelte Möglichkeit einer stufenweisen Bildung zu einem zwanglosen mit anderen verbundenen, vorurteilsfrei urteilenden und authentisch handelnden Subjekt entgegen“ (BRUMLIK 10.10.1989).

Dieses Zitat läßt – auch in seiner verdichteten Form – jene, für eine Theorie der Entwicklung zentralen Punkte schlaglichtartig erkennen- dabei wird in den Punkten eins und drei auch erkenntlich, daß Entwicklung nicht nur auf Strukturen abstellt, sondern daß der Begriff darüber hinaus Personen in ihrer „gesamten“ biographischen Entwicklung erfassen kann.

1. Bildung bzw. strukturgenetische oder biographische Entwicklung geschieht immer in Auseinandersetzung mit signifikanten (G. H. MEAD) oder relationalen (NOAM) anderen; das „einsame Subjekt“ ist eine Fiktion;
2. eine Entstehung (Genese) von Strukturen, d. h. von Bereichen, die zugleich eindeutig voneinander abgrenzbar wie in sich zusammenhängend sind, läßt sich für zentrale Fähigkeiten des Menschen wie Moral, logisches, ästhetisches und religiöses Denken sehr genau benennen und
3. als Ziel dieser Entwicklung steht ein Subjekt, das gleichermaßen in seine Gesellschaft integriert wie autonom urteils- und handlungsfähig ist.

Der folgende Einführungstext möchte exemplarisch verdeutlichen, daß die Beschäftigung mit dem Konzept der Entwicklung einen sinnvollen und fruchtbaren Zugang zu erziehungswissenschaftlichem Denken ermöglicht. Es

kann also ausdrücklich nicht darum gehen, einen systematischen oder gar systematisch-umfassenden Blick über die Theorie- bzw. Forschungslandschaft zum Thema Entwicklung zu vermitteln. Vielmehr soll, ganz im Sinne eines „hermeneutischen Zirkels“, gezeigt werden, wie sich aus der Behandlung einzelner Bereiche nach und nach ein Gesamtbild formt und wie zugleich aus der Betrachtung umfangreicher theoretischer Vorstellungen das Verständnis für Detailphänomene und -erscheinungen zunimmt.

Am Ende dieses Vorworts scheint es mir neben der Benennung dieser positiven Zielbestimmung ebenso wichtig, auf eine spezifische Gefahr aufmerksam zu machen, die mit der Verwendung des Entwicklungsbegriffs einhergehen kann: Die Gefahr nämlich, daß Entwicklung von vornherein als positiver Begriff, als „leading language“, häufig verbunden mit einer (diffusen) Fortschrittsidee, verstanden wird. Das ist z. B. in anderen Zusammenhängen mit dem Konzept der Entwicklungsländer geschehen, bei dem erst nach und nach deutlich wurde, daß die diesen Ländern gewährte „Entwicklungshilfe“ in vielen Fällen genau das Gegenteil von Entwicklung bewirkt, indem sie zur Unfähigkeit führt, die eigene Lebenspraxis im Hinblick auf die kulturelle und gesellschaftliche Tradition wie auf einen möglichen Wandel autonom zu gestalten. Gegenwärtig zeichnet sich, um ein weiteres Beispiel zu geben, vor allem in Nordamerika eine ähnliche Tendenz zur (semantischen) Umwertung des Entwicklungsbegriffs ab bei der Verwendung von sogenannten „dominant words, words in positions of power“ (ROSENTHAL 1984, S. VII), wie Stadt- und Landentwicklung, die genau betrachtet häufig gerade für die Zerstörung gewachsener Landschaften oder Stadtteile stehen (vgl. ebd., S. 100ff.). Andererseits gibt es sehr wohl wissenschaftlich orientierte Arbeiten, die diese Problematik erkennen, auf sie eingehen und eben deshalb zeigen können, inwieweit der Begriff der Entwicklung, über verschiedene Disziplinen hinweg, einen fruchtbaren Ausgangspunkt zur Beschäftigung mit erziehungswissenschaftlichen bzw. wissenschaftlichen Fragestellungen generell bieten kann.

1 Einleitung

1.1 Die sozialwissenschaftliche Ausrichtung der Erziehungswissenschaft

Die in dieser Arbeit enthaltenen Ausführungen haben ihren Hintergrund in einer sozialwissenschaftlich verstandenen Erziehungswissenschaft. Sie grenzen sich damit zunächst ab von Arbeiten zur klassischen Pädagogik, seien diese geisteswissenschaftlich oder auch personal-transzendental orientiert. Damit soll nichts über die Güte dieser Ansätze gesagt werden, meine Absicht ist vielmehr, einen anderen Zugang zur Erziehungswirklichkeit zur Geltung zu bringen. Indem Konzepte aus den Sozialwissenschaften, einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Psychologie und Philosophie aufgegriffen werden¹, soll versucht werden, Probleme und Fragen der Erziehungswissenschaft mit den jeweils elaboriertesten Konzepten aus anderen Wissenschaften zusammenzubringen. Falls überhaupt andere Ansätze hierbei angesprochen werden, dann vor dem Hintergrund der Vorstellung, daß eine Erziehungswissenschaft, die sich vor den Arbeiten und Ergebnissen der Nachbarwissenschaften verschließt, schnell in steriles Denken verfällt: Auch die „einheimischen Begriffe“ der Erziehungswissenschaft müssen aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven thematisiert und bedacht werden. Damit soll keinem schlechten Empirismus das Wort geredet werden, also einer Auffassung, die die Ergebnisse der Forschung unreflektiert anhäuft und sich darüber hinaus einer Interpretation oder Bewertung enthält. In der Aufgabe, Stellung nehmen zu müssen, d. h. Ziele der Erziehung in ihren Wissenschaftskanon einzuschließen, liegt die besondere, sie von vielen anderen Disziplinen unterscheidende Qualität von Erziehungswissenschaft.

Der Rückgriff auf den Begriff Erziehungswissenschaft, der in den folgenden Ausführungen an die Stelle des Begriffs Pädagogik tritt, läßt sich darüber hinaus dadurch plausibel machen, daß dieser in angemessener Weise in der Lage ist, die Absicht und These dieses Buches zu repräsentieren: Indem unter den Begriff der Erziehungswissenschaft die gesamte Lebensspanne und die hiermit verbundene erzieherische Begleitung und Unterstützung subsumiert werden kann, Entwicklung also in ihrer Gesamtheit repräsentiert wird, ist er dem Begriff Pädagogik gegenüber, den er – als Teilmenge – enthält, vorzuziehen: Er bezieht sich nicht nur auf die Lebensspanne Kindheit, sondern darüber hinaus auch auf das weitere Leben. Aus dieser vertikalen bzw. Entwicklungsperspektive betrachtet umfaßt Erziehungswissenschaft mindestens drei Altersspannen: Die Pädagogik im Sinne der Lehre von der Erziehung des Kindes, die Andragogik im Sinne der Lehre von der Bildung Erwachsener und die Gerontagogik im Sinne der Lehre von der Bildung älterer Menschen. Aus einer horizontalen Perspektive, die auf Tätigkeitsmerkmale gerichtet ist, umfaßt Erziehungswissenschaft zugleich die Handlungskategorien bzw. -bündel Erziehen, Unterrichten und Intervenieren.

1 Damit wird natürlich nicht geleugnet, daß Erziehungswissenschaft ebenso von einem „biologischen Substrat“ wie von dessen „kultureller Überformung bzw. Wandlung“ ausgehen muß.

Damit einher geht jedoch wiederum kein Allmachtsanspruch von Erziehungswissenschaft, vielmehr wird der Vorgang des Unterrichtens zwar in vielen Fällen als notwendig verstanden, professionell geplante Erziehung und ein entsprechendes Intervenieren gelten demgegenüber häufig nur als „zweitbeste Lösung“, als Handlungsmodi, die einsetzen, sobald, um Beispiele zu nennen, die soziale, personale, kognitive oder auch moralische Entwicklung einer Person ohne diese „Hilfsmaßnahmen“ zu stagnieren droht. Daß in diesem Kontext normative Fragen der „richtigen“ Einschätzung und der klugen Abwägung einen besonderen Stellenwert erhalten, ist ebenso offensichtlich wie die Tatsache, daß hierbei immer ein Rest an Unwägbarkeit verbleibt – Otto Friedrich BOLLNOW hat u.a. hierfür den Begriff des „pädagogischen Wagnisses“ geprägt.

Das klassische Beispiel eines deskriptiv wie normativ, eines empirisch wie philosophisch-anthropologisch vorgehenden Ansatzes verdanken wir Heinrich ROTH, der in seinen beiden Bänden der „Pädagogischen Anthropologie“ zum einen die Konzepte „Bildsamkeit und Bestimmung“, zum anderen die Konzepte „Entwicklung und Erziehung“ ausarbeitete und damit sowohl wissenschaftstheoretisch als auch auf entwicklungsorientierte Weise in dem hier angesprochenen Sinn miteinander verband. Aufgenommen und weiterverarbeitet wurde diese Zugangsweise in jüngster Zeit vor allem von Dieter Lenzen. – Zu beiden Autoren später mehr.

Um an den Entwicklungsgedanken wieder anzuknüpfen: Der Weg, der für denjenigen, der das „Geschäft der Erziehung“ ausüben will, immer wieder zu wagen ist, führt von der „Unbildung“ zur Bildung und damit zur Aufklärung, von dem Schatten der Höhle an das Licht; sein Preis besteht im Scheitern. Was nun über Jahrtausende konsensfähig schien, nämlich das Vertrauen auf die (pädagogische) Hilfe bei diesem Aufstieg, beziehungsweise der Aufstieg selbst als Ziel der Erziehung, ist gegenwärtig zum Problem geworden. Die entsprechenden Fragen lauten: Was kann Entwicklung bzw. – anspruchsvoller formuliert – Bildung heute noch heißen? Worin kann sie bestehen und welche Wege sind gangbar? Allgemein gefragt: Wie läßt sich die Metapher des Lichts, die für das Streben nach Wahrheit steht, in Anbetracht einer gesellschaftlichen Entwicklung verstehen, die Zielformulierungen des Sozialen als beliebig, als prinzipiell nicht übereinstimmungsfähig, ansieht?

Betrachten wir zunächst einige Passagen des PLATONischen Höhlengleichnisses, die den beschriebenen Weg illustrieren:

Wie kaum in einem anderen Text wird sowohl die Vorstellung der Entwicklung, die zugleich mit Problemen, mit Krisen und Entscheidungen verbunden ist deutlich, als auch die Idee, daß es aufgrund dieser Ausgangslage, aufgrund der spezifischen Eigenheiten des Menschen, unverzichtbar ist, unterstützend und helfend, behütend und, wenn es sein muß, auch gegenwirkend, tätig zu werden.

„Als nächstes vergleiche unser Wesen hinsichtlich Bildung (Paideia) und Unbildung (Apaideusia) mit folgendem Schicksal! Stelle dir Menschen vor, sagte ich, die in einer unterirdischen höhlenartigen Wohnung leben, die einen gegen das Licht geöffneten Zugang längs der ganzen Höhle hat. In dieser leben sie von Kindheit an, an Hals und Schenkeln gefesselt, so daß sie immer an derselben Stelle bleiben müssen und nur auf das, was vor ihnen ist, blicken können, aber wegen der Fesseln nicht imstande sind, den Kopf zu drehen. Licht aber haben sie von einem Feuer, das fern oben hinter ihnen brennt. Zwischen dem Feuer und den Gefangenen geht oben ein Weg entlang; längs diesem mußst du dir eine Mauer vorstellen, ähnlich den Schranken, welche die Gaukler vor den Zuschauern aufstellen, um über sie hinweg ihre Schaustücke zu zeigen.

'Ich sehe das vor mir', sagte Glaukon.

'Stelle dir nun weiter vor, daß Menschen entlang dieser Mauer allerlei Geräte (Artefakta) vorbeitragen, die über die Mauer hinüberraigen, und zwar Statuen und andere steinerne und hölzerne Bildwerke. Natürlich reden einige dabei, während andere schweigen.'

'Ein seltsames Bild stellst du dar', sagte er, 'und seltsame Gefangene'.

'Uns ganz ähnliche', sagte ich. 'Denn zunächst, meinst du wohl, daß solche Menschen von sich selbst und voneinander je etwas anderes gesehen haben als die Schatten, die durch das Feuer auf die vor ihnen stehende Höhlenwand geworfen werden?'

'Einem der Höhlenbewohner werden die Fesseln abgenommen, er wird umgewendet und der steile Aufstieg zum Ausgang der Höhle beginnt. Geblendet vom flackernden Licht des Feuers möchte dieser eine Entfesselte den ersten Versuch abbrechen und zu den anderen Gefesselten zurückkehren.'

'Wenn ihn nun aber', sagte ich (Sokrates), 'einer mit Gewalt von dort durch den unwegsamen und steilen Aufstieg schleppte und nicht losließe, bis er ihn an das Licht der Sonne hinausgezogen hätte, wird er dann nicht viele Schmerzen leiden und sich nur gezwungenermaßen ziehen lassen?'" (PLATON 514a ff.).

Ich will die Diskussion des Beispiels an dieser Stelle auf eine Fragehaltung zuspitzen: Darf es sein, daß Erziehung, insofern sie etwas Bestimmtes erreichen will, auch dieses als richtig Erkannte – eventuell sogar gegen den Widerstand der Betroffenen – anstrebt. Ich denke, und auch darauf soll der folgende Text (zumindest implizit) Hinweise geben, daß die Antwort nur „Ja“ lauten kann, wobei als wichtigste Einschränkung geltend zu machen ist: Sofern Erziehungswissenschaft begründen kann, daß ihr Vorgehen „*um des jungen Menschen willen*“ geschieht, wie es in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bereits zu Beginn dieses Jahrhunderts formuliert wurde.

Das Höhlengleichnis bildet das unübertroffene Beispiel für das, was pädagogisch möglich scheint, für das, was sein sollte und dasjenige, was sich zugleich nicht einfach „herstellen“ läßt. Den Weg von der Dunkelheit an das Licht zu beschreiten fällt schwer, er wird fast unmöglich, sobald wir keine Einigkeit mehr darüber herbeiführen können, was das Ziel bzw. was das Licht ist. Hoffnungsarme Zeiten geben keine Antworten, mehr noch: Sie verlangen auch keine mehr.

1.2 Zum Begriff der Entwicklung

Was unter Entwicklung zu verstehen ist, ist vertraut und unbekannt zugleich. Begriffe wie Entwicklungsland, Entwicklungshilfe, Entwicklungstrend oder -pfad, aber auch die Entwicklung eines Filmes bieten Beispiele dieser Mischung aus Verständnis und Unverständnis. Wir kennen diese Begriffe, wir verwenden sie, häufig jedoch ohne das damit Bezeichnete – den Vorgang – vollständig zu verstehen. Entsprechend sind die Verwendungsweisen des Entwicklungsbegriffs zahlreich und mannigfaltig. Teilweise kommen sie unseren Alltagsvorstellungen nahe bzw. decken sich mit ihnen, teilweise werden sie fachsprachlich unterbreitet und sind nur noch für Spezialisten nachvollzieh- und handhabbar. Für den Erziehungswissenschaftler, zu dessen Aufgaben es gehört, wissenschaftliche Erkenntnisse und alltägliches Geschehen gleichermaßen in seinen Reflexionen zu berücksichtigen, kommt es deshalb besonders darauf an, sowohl die Konzepte seiner Disziplin zu kennen und zu bedenken als auch die

„Alltagstheorien“, mit denen wir alle uns die Welt erklären, angemessen zu berücksichtigen.

Die in der Literatur vorliegenden Definitionen spiegeln diesen Doppelaspekt. Sie reichen beispielsweise vom „schönen Gefühl, vorwärts gehen zu können“, beim Begründer der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Wilhelm DILTHEY (1910/1981, S. 303), über die nüchterne Bestimmung von Entwicklung als „zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtem Abstraktionsniveau und zunehmender Differenzierung“ bei dem Soziologen Rainer DÖBERT und der Entwicklungspsychologin Gertrud NUNNER-WINKLER (1975, S. 22), bis hin zur ausführlichen, psychologisch inspirierten und gleichermaßen alltagssprachlich gesättigten Darlegung der „Kinderpsychologin“ Charlotte BÜHLER (1893-1974) aus dem Jahr 1962, die ich im folgenden zitieren möchte.

„Jeder Mensch weiß, was **Entwicklung** ist: die parallel zum kindlichen Wachstum ablaufende **Aufeinanderfolge** und regelhaftes Auftreten gewisser Leistungen und Verhaltensweisen, die im allgemeinen bei einem gewissen **Durchschnittsalter** zu erwarten sind, und jeder Mensch weiß auch, daß die Entwicklung durch **Einwirkungen** der Umwelt beeinflusst werden kann. Sie mag beschleunigt werden durch Vorbild und Belehrung; sie kann verlangsamt sein, wenn vom Kinde zu wenig verlangt wird oder es in anderer Weise am Fortschritt gehindert wird. Und schließlich zeigen Kinder von Geburt an gewisse **individuelle Unterschiede** oder individuelle Differenzen, denen zufolge sie sich in verschiedenem Tempo und nach verschiedenen Richtungen hin entwickeln“ (Bühler 1962/1972, S. 92; Hervorhebungen im Original)².

In dieser sehr plastischen Erläuterung hebt Charlotte BÜHLER bereits jene allgemeinen Merkmale hervor, die Entwicklung kennzeichnen, sofern wir uns auf den spezifisch menschlichen Bereich konzentrieren. Ich möchte diese Akzentuierungen kurz kommentieren:

- **Die Aufeinanderfolge von Leistungen und Verhaltensweisen**

Hierbei handelt es sich wohl um das allgemeinste Merkmal, das zur Bestimmung des Entwicklungsgedankens konstitutiv ist. Erst durch eine Reihung, d. h. durch eine Abfolge von Fähigkeiten, gewinnt der Entwicklungsgedanke an Substanz und Gestalt. Als Beispiel hierfür soll die moralische Entwicklung dienen: Zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens nehmen Menschen Stellung zu den Fragen danach, was richtig und falsch ist. Diese Stellungnahmen können jedoch sehr unterschiedlich ausfallen, je nach dem, ob es sich um Kinder, Jugendliche oder Erwachsene handelt, die mit einem moralischen Problem konfrontiert werden. Von einer Entwicklung im Hinblick auf das moralische Urteil läßt sich demnach erst dann und genau dann sprechen, wenn die jeweilige Fähigkeit (bzw. die Kompetenz, wie es in der neueren Literatur häufig heißt) in ihrer Ausbildung und Bildung

2 Ein Blick auf die Begriffsgeschichte ist zum besseren Verständnis eines Sachverhalts in aller Regel hilfreich. Etymologisch ist Entwicklung "eine relativ junge Übersetzung von 'explicatio', das zu 'complicatio' gehört und ... die Entfaltung des in der Einheit des Grundes Eingefalteten meint... (Entwicklung setzt) "das lateinische 'evolutio' voraus, sofern dieses Wort ursprünglich das Aufrollen (Aufschlagen) eines Buches und die Entfaltung eines Gedankens, einer Vorstellung, einer Definition meint" (WEYAND 1972, Sp. 550). Da viele Ansätze, die mit dem Entwicklungsbegriff operieren, aus dem anglo-amerikanischen Raum stammen, soll auch ein Hinweis auf die dortige historische Ausbildung des analogen Begriffs 'development' gegeben werden: "**Develop** came into English about the same time as **mature** did (d. h. im späten 16. Jahrhundert; D.G.). It came, like mature, via French from Latin: from **voloper** ('to wrap up') plus **dis-** (indicating reversal). To **develop** is thus literally to unwrap or unfold" (ROSENTHAL 1984, S. 48; Hervorhebungen im Original).

verstanden und dargestellt werden kann. In diesem Zusammenhang findet sich in den Diskussionen immer wieder der Hinweis auf eine „Logik der Entwicklung“. Ohne auf diese Vorstellung ausführlicher eingehen zu können, füge ich an dieser Stelle einige Absätze ein, die auch Hinweise auf Definitionen und weitere Fundstellen enthalten.

Schon in Friedrich von SCHILLERS Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ findet sich eine Stelle, die das Konzept einer Logik der Entwicklung in nuce vorwegnimmt.

„Es lassen sich (...) drei verschiedene Momente oder Stufen der Entwicklung unterscheiden, die sowohl der einzelne Mensch als die ganze Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen müssen (...). Durch zufällige Ursachen, die entweder in dem Einfluß der äußern Dinge oder in der freien Willkür des Menschen liegen, können zwar die einzelnen Perioden bald verlängert, bald abgekürzt, aber keine ganz übersprungen, und auch die Ordnung, in welcher sie aufeinander folgen, kann weder durch die Natur, noch durch den Willen umgekehrt werden“ (SCHILLER 1795/1955, S. 581)³.

Der US-amerikanische Sozial- und Entwicklungspsychologe James Mark BALDWIN (1861-1934) und der Schweizer Philosoph und Psychologe Jean PIAGET (1896-1980), die sich zu dieser Idee bekennen, konkretisieren die Formulierung, wenn sie von Bedingungen sprechen, die erfüllt sein müssen, um eine Theorie als **Stufentheorie** der Entwicklung auszeichnen zu können. Nach BALDWIN muß – zum einen – jede wirklich genetische Folge irreversibel sein, zum anderen ist jede neue Stufe eine neue Erscheinungsweise innerhalb der Realität (vgl. BALDWIN 1930, S. 8f.).

Diese Kriterien wurden von Jean PIAGET aufgenommen und präzisiert. Eine Stufentheorie impliziert nach seinen Vorstellungen:

1. Deutlich voneinander unterscheidbare Entwicklungsfolgen, welche immer in einer unveränderlichen Anordnung auftreten.
2. Die jeweils niedrigere Folge wird in die höhere(n) integriert.
3. Jede Folge stellt ein bestimmtes (kognitives) Potential bereit und fungiert als Vorbereiterin zur Erreichung der nächsten Folge.
4. Jede Folge repräsentiert eine von den anderen separierte strukturierte Ganzheit.
5. Jede neue Folge weist im Vergleich zu ihrer Vorgängerin eine subjekt-adäquatere Äquilibrationsebene auf (vgl. PIAGET 1960, S. 13f.).

HABERMAS, DÖBERT, NUNNER-WINKLER sprechen im Anschluß an diese Arbeiten nun explizit von einer „Logik der Entwicklung“ und verbinden damit das Konzept, daß diese eine „zunehmende Stimulusunabhängigkeit, erhöhtes Abstraktionsniveau, zunehmende Differenzierung, insgesamt also größere Objektivität der Realitätsperzeption“ beinhaltet (DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, S. 22).

- **Das Durchschnittsalter des Erwerbs**

3 Zur Parallele von Phylo- und Ontogenese bei HABERMAS vgl. HABERMAS 1978 (vgl. Fn. 49) und Grundmann 1998, S. 40.

Entwicklung vollzieht sich in der Zeit. Wenn wir von menschlicher Entwicklung sprechen, können wir alle bereits intuitiv ein bestimmtes Stadium der jeweiligen Kompetenz mit einem bestimmten Alter in Verbindung bringen: Dreijährige können reden, sie beherrschen jedoch das logische Schließen nicht – und niemals kämen wir auf die Idee, daß ihnen Fragen der Differential- bzw. Integralrechnung zugänglich sein könnten. Jugendliche werden mit etwa 15 Jahren in das Berufsleben durch eine Lehre eingeführt, zur Teilnahme an den „Staatsgeschäften“ scheinen sie – wenn man als Maßstab die bestehenden Gesetze heranzieht – die notwendigen Fähigkeiten erst später zu erwerben.

Diese Beispiele zeigen, daß sowohl individualpsychologische wie kulturelle und gesellschaftliche Standards existieren, die bestimmte Entwicklungen und Entwicklungsfortschritte als im Durchschnitt erwartbar erscheinen lassen, während andere als nicht normgerecht, mithin als abweichend etikettiert werden.

- **Die Einwirkung durch die Umwelt**

Entwicklung stellt im heutigen Sprachgebrauch kein Geschehen dar, das die bloße Entfaltung von im Subjekt angelegten Fähigkeiten bezeichnet. Im Gegenteil: Unter Entwicklung, auch unter biographischer Entwicklung, soll hier wie im folgenden ein Prozeß verstanden werden, der sich nur unter Heranziehung der Interaktionen, also der Wechselwirkungen, zwischen Subjekt und Umwelt verstehen läßt. Stärker noch, als die permanente Auseinandersetzung eines aktiven Subjekts sowohl mit einer aktiven äußeren Natur als auch mit einer nicht minder aktiven Gesellschaft. Damit sind reifungstheoretische Ansätze, die von einem im Subjekt angelegten Entfaltungsprogramm ausgehen, als sinnvolle Theorien zur Klärung der anstehenden Problematik ebenso ausgeschlossen wie behavioristische (verhaltenstheoretische) Konzepte, die eine (fast) vollständige Prägbarkeit durch die Umwelt unterstellen.

Theodore LIDZ hat das Wechselverhältnis zwischen „Natur“ und Kultur in seiner Arbeit „Das menschliche Leben“ prägnant herausgearbeitet.

„Der Säugling wird ... mit einer doppelten Ausstattung geboren... Bei der ersten handelt es sich um genetisch determinierte biologische Eigenschaften und Fähigkeiten, die allen Menschen gemeinsam, aber zugleich in einzigartiger Weise individuell und überdies bereits durch Einflüsse von seiten der intrauterinen Umwelt modifiziert worden sind. Die andere Ausstattung erwirbt der Säugling dadurch, daß er in ein kulturelles Erbe hineinwächst und dies assimiliert, ein Erbe, das Ergebnis der kumulierten Erfahrung der spezifischen ethnischen Gruppe ist, in die er hineingeboren wurde, das aber für ihn zugleich ein anderes sein wird als für jedes andere Individuum“ (LIDZ 1968, S. 29).

Und LIDZ hat ebenso deutlich darauf hingewiesen, daß auch Momente des gesellschaftlichen Rahmens ein starres Korsett für den sich entwickelnden Menschen darstellen. „Der Säugling kann sich nur deshalb zu einem erwachsenen, seiner Zeit entsprechenden Menschen entwickeln, weil er ein zweites Erbe hat, das er nach der Geburt von den Menschen erhält, mit denen er zusammenleben wird. Es handelt sich dabei um das Erbe, das sich über ungezählte Generationen angehäuft hat und das erst durch die einzigartige Fähigkeit des Menschen, Wort zu gebrauchen, zu denken und sich mitzuteilen, entstehen konnte“ (LIDZ 1968, S. 28). BOURDIEU wird diesen Vorgang später als die Weitergabe von sozialem oder kulturellem Kapital bezeichnen. – James Mark BALDWIN hatte bereits um die Jahrhundertwende in diesem Zusammenhang von einer sozialen Erbschaft gesprochen. „Lassen Sie uns die allgemeine Tatsache,

daß das Kind in vielen Aspekten seines persönlichen Wachstums der Gesellschaft gegenüber verschuldet ist, die Tatsache der 'sozialen Erbschaft' nennen. ... Dies ist auch in dem Sinne Erbschaft, als das Kind ihr nicht entkommen kann. Sie gehört so unerbittlich zu ihm, wie die Farbe seiner Augen und die Form seiner Nase. Es ist in ein System sozialer Beziehungen ebenso hineingeboren wie in eine bestimmte Qualität der Luft“ (BALDWIN 1897, S. 59/60f.).

- **Die individuellen Unterschiede**

Der Gedanke der Subjekt-Umwelt-Interaktion beinhaltet noch einen weiteren Aspekt, nämlich die Vorstellung, daß nicht nur unterschiedliche äußere Faktoren die Entwicklung beeinflussen, sondern daß auch Subjekte sich unterscheiden; und zwar nicht nur im Hinblick auf ihre biologische Ausstattung und ihre Anlagen, sondern auch aufgrund ihrer bisher durchlaufenen je spezifischen Lebensgeschichte, die sie auf eine bestimmte Art und Weise agieren und reagieren, urteilen und handeln läßt. Welche Rolle biographisch erworbene Unterschiede spielen, läßt sich jedoch nicht vorweg, also pauschal, bestimmen, sondern muß für die jeweiligen Personen (zunächst) jeweils getrennt untersucht werden.

Diese erste und noch sehr knappe Diskussion möglicher Elemente des Entwicklungsbegriffs macht bereits deutlich, daß es sich um ein Konzept handelt, das durchaus zu einem Kernbereich erziehungswissenschaftlichen Denkens zu zählen ist. Für eine solche Einschätzung finden sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur auch Hinweise, es muß allerdings betont werden, daß hierüber kein Konsens innerhalb der Wissenschaftlergemeinschaft (scientific community) besteht. So taucht der Entwicklungsbegriff in den meisten erziehungswissenschaftlichen Lexika auf, jedoch nicht in allen. Er findet sich sowohl im „Handbuch pädagogischer Grundbegriffe“ (1970), im „Wörterbuch der Pädagogik“ (1971), wie im „Neuen Pädagogischen Lexikon“ (1971) als auch in jüngster Zeit in der „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ (1983) und in den daraus resultierenden „Pädagogischen Grundbegriffen“ (1989). In den vergangenen Jahren läßt sich eine zunehmende Bedeutung des Entwicklungskonzepts feststellen, das trifft vor allem für die Einführungen bzw. Überblicksarbeiten von Krüger und Weber zu. Während KRÜGER die „Entwicklungspädagogik“ als eine Variante der Kritischen Erziehungswissenschaft ausweist (vgl. 1997, S. 11 und 75f.), stellt WEBER seinen gesamten Text unter die Überschrift „Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung“ (1996); folgerichtig behandelt er die verschiedenen Vorstellungen von Entwicklung jeweils aus „pädagogischer Sicht“.

Allerdings konzentrieren sich diese Darstellungen, mit der Ausnahme von KRÜGER und WEBER, häufig auf die entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Aspekte⁴, was zur Vernachlässigung genuin erziehungswissenschaftlicher Elemente führt. Nun ist es zwar selbstverständlich, daß die Erziehungswissenschaft sich sowohl mit empirisch fundierten Theorien der Nachbarwissenschaften als auch den Reflexionen der Philosophie auseinandersetzen muß, darüber hinaus ist es jedoch unumgänglich, daß explizit

4 So auch GUDJONS in Kapitel 5 seines Einführungsbandes über 'Pädagogisches Grundwissen'.

erziehungswissenschaftliche Vorstellungen zur Entwicklung und dem angemessenen Umgang mit ihr ausreichende Berücksichtigung finden⁵.

In Anbetracht dieser Ausgangslage werden mich im folgenden bei der Einführung meiner Themen und Beispiele vor allem drei Vorstellungen leiten, die eine erziehungswissenschaftliche Beschäftigung mit dem Entwicklungsbegriff fruchtbar und produktiv erscheinen lassen:

1. Wir können mit der Auswahl des Entwicklungskonzepts auf eine besondere Weise an Formen der Lebenspraxis anknüpfen, die alltäglich und offensichtlich sind; insofern werfen wir der zu untersuchenden Praxis kein am Schreibtisch vorgefertigtes theoretisches Netz über, sondern rekonstruieren das praktisch Vorgefundene. Nur dann kann Entwicklung als Faktum, als eine **Tatsache**, verstanden werden.
2. Weil sich im Begriff Entwicklung stärker als in konkurrierenden Konzepten, wie z. B. Wachstum, Reifung und auch Sozialisation, die Eigentätigkeit der beteiligten Subjekte ausdrückt, können wir Entwicklung als **Tat-Sache** verstehen; d. h. wir unterstellen ein aktives Subjekt, das von sich aus den Zugang zur Welt herbeiführt. Demgegenüber weisen die Begriffe Reifung und Wachstum eher auf biologische, also angeborene Entfaltungsprogramme hin, während der Begriff der Sozialisation häufig allein den Prozeß der Vergesellschaftung hervorhebt.
3. Schließlich bietet es sich an, anhand des Entwicklungsbegriffs auf den eigentümlichen **Status** der Erziehungswissenschaft hinzuweisen, auch wenn sich diese Problematik hier nicht ausführlicher diskutieren läßt. Indem die Erziehungswissenschaft sich sowohl auf die Tatsachen des Lebens bezieht als auch gleichermaßen damit beschäftigt ist, „bessere“ von „schlechteren“ Erziehungsmaßnahmen, Umweltbedingungen, Lehrzielen usw. zu unterscheiden, kommt ihr eine doppelte Aufgabe zu: Sie ist zugleich eine deskriptive, also beschreibende Wissenschaft, die Fakten ermittelt, wie eine präskriptive, also vorschreibende bzw. normative Wissenschaft im Sinne einer normsetzenden Disziplin mit dem Ergebnis, daß empirische Analyse wie philosophische Reflexion in der Erziehungswissenschaft eine untrennbare Einheit bilden. Und dieses **Janusgesicht**, das charakteristisch für die Erziehungswissenschaft ist, wohnt auch dem Entwicklungsbegriff inne: Sowohl deskriptive wie normative Elemente sind in ihm vorhanden und bilden eine Einheit, die nur in ihrer Gesamtheit angemessen verstanden werden kann.

In dem zuletzt genannten Punkt sehe ich auch einen entscheidenden Unterschied zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, z. B. zur Psychologie, Soziologie oder auch zur Geschichtswissenschaft. Die Frage nach dem, was richtig, was geboten ist, die Frage, woraufhin Erzieher und Zögling sich orientieren sollen, die normative Frage also, kann von der Erziehungswissenschaft prinzipiell nicht ausgeklammert werden. Es sind zwar innerhalb der Erziehungswissenschaft unterschiedliche Antworten möglich (z. B. „eher“ philosophisch, wissenschaftlich oder erziehungspraktisch motivierte), aber

5 Für den englischsprachigen Bereich wie die Niederlande liegen entsprechende Arbeiten vor; vgl. z. B. Harris (1957), HAMLYN (1983) bzw. SPIECKER (1985) und VAN HAAFTEN et al. (1986); vgl. jetzt VAN HAAFTEN et al. 1997.

die Problemstellung selbst läßt sich nicht umgehen; sie ist in die Struktur der Erziehungswissenschaft als Praxiswissenschaft von Beginn an eingebaut. Das zeigt sich beispielhaft in den entwicklungstheoretischen Arbeiten von John DEWEY über Heinrich ROTH bis hin zu den zeitgenössischen Arbeiten von Lawrence KOHLBERG, Wolfgang EDELSTEIN, Werner LOCH, Wolfgang LEMPERT und Fritz OSER, um nur einige zu nennen. Immer wieder wird in deren Veröffentlichungen – zumindest von der Bedingung der Möglichkeit – von Entwicklung als dem Ziel der Erziehung gesprochen, wobei dann natürlich auch danach qualifiziert werden muß, welche Entwicklungsprozesse in besonderem Maße als erziehungswissenschaftlich angemessen ausgezeichnet werden können.

Ich möchte nach diesen Vorbemerkungen das Thema näher in den Blick nehmen und im Anschluß an den US-amerikanischen Sozialwissenschaftler David FELDMAN einige das Forschungsfeld kennzeichnende Fragestellungen präsentieren; hierbei werden auch verschiedene Schwierigkeiten, die mit diesem Unternehmen einhergehen, deutlicher in den Blick geraten. FELDMAN empfiehlt, zur Untersuchung und Diskussion von Fragen der menschlichen Entwicklung, die folgende Dreiteilung vorzunehmen:

1. Sachverhalte, die wir kennen;
2. Sachverhalte, die wir wahrscheinlich kennen;
3. Sachverhalte, die wir nicht kennen, aber gerne kennen würden.

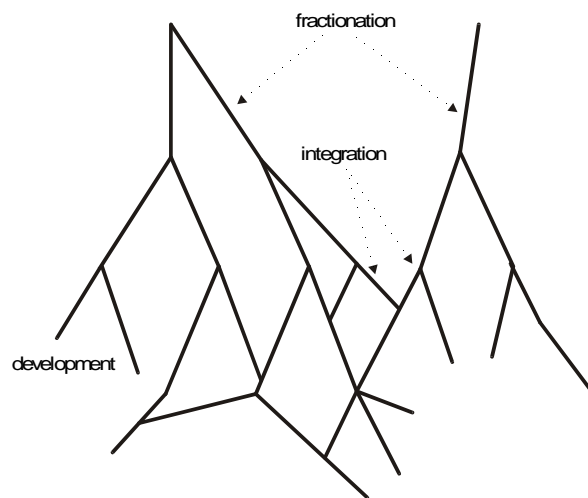
Diese Einteilung ist natürlich idealtypisch zu verstehen, und gewisse Überschneidungen und Unklarheiten lassen sich auch mit ihr nicht vermeiden. Dennoch möchte ich zur Erschließung und Strukturierung des Gegenstandes diese Fragen unter Heranziehung der Überlegungen von FELDMAN etwas ausführlicher behandeln.

Zu 1. Was wissen wir im Hinblick auf Entwicklung?

- a) Die menschliche Entwicklung vollzieht sich für viele Bereiche stufenförmig, d. h. in deutlich voneinander unterscheidbaren Folgen bzw. in deutlich voneinander abgrenzbaren Denkmustern. Die entsprechende Literatur spricht hier in der Regel von Stufen oder Ebenen (gelegentlich auch von Entwicklungs-Positionen so bei PERRY; vgl. Kap. 2.1.3 und NOAM, vgl. Kap. 3.5) der Entwicklung. Damit wird auch impliziert, daß jede der (aufeinanderfolgenden) Stufen durch ein zusammenhängendes, in sich stimmiges Muster gekennzeichnet ist. So finden wir z. B. in der moralischen Entwicklung eine Stufe, d. h. ein Denkmuster, in deren Mittelpunkt die Vorstellung „Wie du mir, so ich dir“ steht, d. h. thematisiert wird ein konkretes Austauschverhalten, das, wie Lawrence KOHLBERG betont, „der Logik des Marktplatzes“ folgt. Davon abgrenzen läßt sich z. B. ein anderes Denkmuster – bzw. eine andere Stufe moralischen Urteilens –, das mit der Vorstellung einer „Good boy/good girl-Orientierung“, also einer Ausrichtung an den Normen und Werten der unmittelbaren Umgebung (der Eltern, peers usw.), umschrieben werden kann.

Neben Stufen der Entwicklung werden auch, vor allem wenn die ganzheitliche Entwicklung – z.B. die biographische – des Menschen angesprochen wird, komplexere Pfade vorgestellt. FISCHER et al. schlagen dafür die Metapher des Netzes vor. „Entwicklung ereignet sich nicht in

linearen Stufen wie bei einer Leiter, sie formt vielmehr ein Netz aus, das vielfältige voneinander unabhängige Stränge (strands) aufweist, die sich verzweigen und verbinden ... Beispielsweise kann ein Kind in einem Strang die Fertigkeiten entwickeln, um Ball spielen zu können, in einem zweiten Strang Fertigkeiten der aggressiven Interaktionen mit den peers, in einem dritten Strang Fertigkeiten zur Interaktion mit seiner Mutter als Pflegeperson, und in einem vierten Strang Fertigkeiten zur Interaktion mit dem Doktor bei einer Krankheit. Diese Stränge verbleiben in natürlicher Weise unabhängig, bis das Kind sie ausdrücklich miteinander in Beziehung setzt“ (FISCHER et al. 1997, S. 751f.).



aus: Das Netzwerk der Entwicklung nach FISCHER et al. 1997, S. 751

- b) Die Entwicklung vollzieht sich nicht in einer konstanten, also gleichbleibenden Rate; es gibt Abschnitte schnelleren oder langsameren Fortschreitens. Dies zeigen nicht nur die empirischen Arbeiten der Entwicklungspsychologie, sondern hier findet sich auch ein Gedanke wieder, der schon in klassischen Theorien der Pädagogik thematisiert wurde, ohne sich jedoch durchsetzen zu können. In diesem Sinn argumentiert etwa Otto Friedrich BOLLNOW (1903-1991), der von stetigen und unstetigen Formen des menschlichen Lebens spricht; d. h. er versteht das Leben als „stückweise stetig“, so daß es „neben stetigen Verläufen eben auch solche unstetigen Stellen gibt, die es von Zeit zu Zeit in einer besonderen Weise unterbrechen“ (BOLLNOW 1959, S. 22).

Zu 2. Was wissen wir wahrscheinlich?

- a) Wir sind ziemlich sicher, daß die Übergänge von Stufe zu Stufe geordnet sind; d. h. daß ein Wechsel von Stabilität und Instabilität in aller Regel zu einem immer neuen Gleichgewicht führt, so daß die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben entlang eines Fließgleichgewichts erfolgt. Jean PIAGET (1896-1980) hat diesen Vorgang als das Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation bezeichnet; d. h. als Abfolge von stufenbewahrenden und stufenverändernden Transformationen.
- b) Wir sind weiterhin ziemlich sicher, daß die Subjekte selbst aktiv tätig sind und daß sie durch diese Aktivität ihre Denkentwicklung, ihre moralische Entwicklung, ihre ästhetische Entwicklung – wie biographische Entwicklung

überhaupt – eigentätig konstruieren. Dahinter steht die (anthropologisch fundierte) Vorstellung eines aktiven Subjekts, das in Auseinandersetzung mit der Umwelt – der Natur wie der Gesellschaft – agiert. Hier besteht eine enge Verbindung zu Erklärungen, wie sie im sogenannten Symbolischen Interaktionismus, beispielsweise bei George Herbert MEAD (1863-1931), vorgelegt wurden: Das aktive Subjekt interagiert mit einer gleichermaßen aktiven Umwelt.

Zu 3. Was wissen wir nicht, würden es aber gerne wissen?

- a) Wir kennen den Antrieb bzw. den Anstoß für die Entwicklung nicht, d. h. was genau ist es, das die menschliche Entwicklung voranbringt?

Es mag Entwicklungen geben, die spontan, d. h. ohne direkte (erzieherische) Einwirkungen, nicht aber ohne Subjekt-Umwelt-Interaktion stattfinden (WYGOTSKI). Die Mehrzahl der Untersuchungen zeigt jedoch, daß Entwicklungen auf Hilfen – eben auf „Entwicklungshilfen“ – angewiesen sind; daß es also geplante Maßnahmen sind, die Entwicklungsfortschritte bewirken können. In erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen betont man hierbei die entscheidende Rolle des „optimalen Unterschieds“ (optimal discrepancy; optimal mismatch) zwischen den Vorgaben – den Argumenten – der Erzieher bzw. Lehrer auf der einen und den Verständnismöglichkeiten der Schüler auf der anderen Seite.

- b) Wir wissen nicht, wie Kreativität oder „etwas wirklich Neues“ im Denken entsteht. Das gilt sowohl für „kleine Entdeckungen“ wie für sogenannte „große Erfindungen“.

Um ein einfaches Beispiel aus der Forschungspraxis zu nennen: Wir wissen nicht, wie sich beim Zeichnen die Vorstellungen der Kinder im Hinblick darauf entwickeln, wie Landkarten korrekt dargestellt werden (vgl. dazu FELDMAN, S. 293ff.). Oder aber, um ein umfassenderes Beispiel zu wählen, wir wissen nicht, wie wissenschaftliche Theorien bzw. umfangreiche wissenschaftliche Werke zustande kommen, so z. B. die Arbeiten zur Entwicklung des Menschen von Charles DARWIN oder zur Entwicklung des (logischen) Denkens von Jean PIAGET.

Um die These über die Entwicklung von „etwas wirklich Neuem“ an einem kleinen, aber durchaus wichtigen Beispiel illustrieren zu können, greife ich nochmals auf die bereits zitierte Arbeit von Charlotte BÜHLER zurück.

„Als meine kleine Tochter das erste Wort verstand, war das ein geradezu dramatisches Geschehen. Sie war eben neun Monate alt geworden; ich hatte sie auf dem Schoß und hielt ihr meine Armbanduhr ans Ohr. Dazu sagte ich spielend: 'Tick-tack, tick-tack'. Sie lauschte angestrengt, dann wollte sie die Uhr sehen und betasten. Ich sagte wieder: 'Tick-tack'. Sie blickte auf meinen Mund, auf die Uhr und wieder mit ungläubigem Staunen auf mich, in meine Augen. Ich nickte, sagte: 'Tick-tack', worauf sie fragend flüsterte: 'Ta, ta?' Und als ich wieder nickte, wiederholte sie lauter: 'Ta, ta' und immer wieder, schließlich mit jubelnder Stimme: 'Ta, ta', wobei sie die Uhr hin- und herschwang. Zum ersten Mal hatte sie erfaßt, daß die Laute, die Silben zu diesem Gegenstand gehörten und daß man mit diesem Wort von diesem Ding reden konnte“ (BÜHLER 1972, S. 148f.).

1.3 Historische Marginalien

Daß Fragen im Hinblick auf die Entwicklung des Menschen „immer schon“ gestellt und die damit einhergehenden Probleme erörtert wurden, beweist bereits ein noch so cursorischer Blick in die Geschichte philosophisch-pädagogischen Denkens.

Seit PLATON (427-347 v. Chr.), der in dem bereits zitierten Höhlengleichnis den Aufstieg des Menschen aus der Dunkelheit an das Licht als Weg vom bloßen Meinen (der doxa) zur Vernunft (dem logos) zugleich mit den inhärenten Krisen (nach Ballauff: den Entscheidungen) erzählerisch dargestellt hat, liegt das exemplarische Modell eines philosophischen Entwicklungskonzepts vor, dessen Bedeutung bis heute nicht nachgelassen hat, sondern das, wie die Anfangsbemerkungen zeigen sollten, sich immer stärker in die Erziehungswissenschaft einpaßt. In seinen beiden Hauptaussagen, einerseits der Betonung des Entwicklungsgangs selbst, andererseits der Beachtung der Schwierigkeiten, die mit der 'Förderung' der Entwicklung einhergehen, finden sich aus einer 'problemgeschichtlichen Perspektive' (BENNER) betrachtet genau jene Strukturmuster, die für die weiteren erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen Bestand besitzen (vgl. dazu die Studienbriefe von Karl-Heinz DICKOPP: Systematische Pädagogik I. <Nr. 3003> sowie Karl-Hermann SCHÄFER: Grundbegriffe der Pädagogik II: Interaktion, Kommunikation, Dialektik, Kap. 3 <Nr. 3034>).

Insofern ist es nur allzu verständlich, daß über 2000 Jahre später verwandte Argumente erneut die Werke der pädagogischen Klassiker durchziehen. So heißt es etwa bei Johann Heinrich PESTALOZZI (1746-1827) in seinem im Sommer 1803 erschienenen „Fragment über die Grundlagen der Bildung“ unter dem Stichwort des „dreifachen Punkts der richtigen Entwicklung“:

„Der Mensch kommt Körpers, Geistes und Herzens halber entwicklungsfähig, aber unentwickelt zur Welt. Er kann unentwickelt bleiben, er kann verwaorloset werden; er kann unrichtig entwickelt, er kann mißbildet werden; aber er soll weder verwaorloset noch mißbildet, er soll richtig entwickelt, er soll Körpers halber stark und gewandt, Geistes halber einsichtsvoll und Herzens halber sittlich werden“ (PESTALOZZI 1935, S. 5).

Und auch Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770-1831), der Philosoph des „Deutschen Idealismus“, formulierte nur einige Jahre später den Weg, dem der sich entwickelnde menschliche Geist folgt, in gewisser Hinsicht wie im Höhlengleichnis:

„Der Einzelne muß auch dem Inhalte nach die Bildungsstufen des allgemeinen Geistes durchlaufen, aber als vom Geiste schon abgelegte Gestalten, als Stufen eines Wegs, der ausgearbeitet und geebnet ist... – Die Bildung in dieser Rücksicht besteht, von der Seite des Individuums aus betrachtet, darin, daß es dies Vorhandene erwerbe, seine unorganische Natur in sich zehre und für sich in Besitz nehme“ (HEGEL 1807, S. 32f.).

Die genuin wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Entwicklungsidee läßt sich schließlich überwiegend auf einen gemeinsamen Ausgangspunkt zurückführen: Auf das entwicklungsbezogene Denken des 19. Jahrhunderts und besonders auf die evolutionstheoretischen Arbeiten Charles DARWINS (1809-1882). Obwohl DARWINS Arbeiten eingebettet sind in einen Strom verwandter Überlegungen, kommt ihnen eine Schlüsselstellung im Hinblick auf die Ausgestaltung der entsprechenden Folgetheorien zu.

Das gilt besonders für die maßgeblichen entwicklungsorientierten Ansätze der Erziehungs- und Sozialwissenschaften und betrifft

- sowohl das organismische Entwicklungsmodell (dies war zunächst an das biologische Wachstumsmodell angelehnt, wurde dann jedoch modifiziert; Vertreter: Von BALDWIN über Piaget bis KOHLBERG)
- wie das psychoanalytische Entwicklungsmodell (betrifft vor allem die emotionale und die Persönlichkeitsentwicklung: Von FREUD bis ERIKSON)
- und das mechanistische Entwicklungsmodell (dem Funktionieren von Maschinen nachgebildet: Von WATSON bis SKINNER)
- als auch in geringerem Umfang kontextualistische (Betonung der permanenten Änderungen in der Umwelt und im Selbst: Von DEWEY bis LERNER) und dialektische (Betonung des Konflikts von Individuum und Gesellschaft: Von MARX bis RIEGEL) Entwicklungsmodelle (vgl. für eine ausführliche Diskussion DIXON/ LERNER 1984).

Die Übertragung des Entwicklungsgedankens aus einem psychologischen in einen genuin erziehungswissenschaftlichen Kontext hinein läßt sich zumindest bis zur Jahrhundertwende zurückverfolgen. So faßt John DEWEY seine Überlegungen, die er unter der Überschrift „Erziehung als Wachstum“ anstellt, wie folgt zusammen.

„Wenn man sagt, daß Erziehung Entwicklung ist, dann hängt alles davon ab, **wie** Entwicklung betrachtet wird. Unser Endergebnis ist, daß Leben Entwicklung und daß der Vorgang des Entwickelns, des Wachsens, Leben ist. In die Sprache der Erziehung übersetzt, bedeutet dies,

- daß der Vorgang der Erziehung kein Ziel außerhalb seiner selbst hat; er ist sein eigenes Ziel; und
- daß der Vorgang der Erziehung als ein solcher kontinuierlicher Reorganisation, Rekonstruktion und Veränderung zu betrachten ist“ (DEWEY 1916/ 1949², S. 75; zitiert nach der korrekteren Übersetzung bei APEL 1974, S. 111; Hervorhebung im Original).

Und bereits 1895 hatte DEWEY in einem zusammen mit MCLELLAN verfaßten Aufsatz die notwendigen Bedingungen sowie die entsprechenden erzieherischen Maßgaben hervorgehoben.

„Nur das Wissen um die Ordnung und die Verbindung der Stufen in der Entwicklung der psychischen Funktionen kann (...) die vollständige Ausübung der psychischen Kräfte sichern. Erziehung ist das Werk, die Bedingungen bereitzustellen, die es den psychischen Funktionen erlauben (...), zu reifen und auf die freieste und vollständigste Art und Weise in höhere Funktionen überzugehen“ (DEWEY/MCLELLAN 1895/1964, S. 207f.).

Damit war zum ersten Mal ausdrücklich die Vorstellung von „Entwicklung als dem Ziel der Erziehung“ ausgesprochen⁶, was jedoch in der „Zunft der Pädagogen“ zunächst ohne nennenswerte Resonanz blieb. Rezipiert wurden, wenn überhaupt, DEWEYS Ideen zur Schulreform, nicht jedoch die entwicklungsbezogenen Aussagen. Hier bildet auch das Werk von Heinrich ROTH, der ansonsten den ausführlichen Umgang mit den pädagogischen und psychologischen Klassikern pflegt, keine Ausnahme. ROTH, auf dessen

6 Dieser Konzeption folgen auch KOHLBERG und MAYER in ihrem einflußreichen Aufsatz 'Development as the Aim of Education' aus dem Jahr 1972.

Konzeption ich im nächsten Kapitel etwas ausführlicher eingehe, formuliert seine Vorstellungen ohne ausdrücklichen Rekurs auf DEWEY, der Sache nach jedoch in unmittelbarer Nähe, wenn er die Auffassung vertritt, daß die von ihm vertretene Entwicklungspädagogik sich der „Entwicklungsfortschritte der menschlichen Kräfte und Fähigkeiten in ihrer Abhängigkeit von je spezifischen Sozialisations-, Lern- und Erziehungsprozessen“ (ROTH 1971, S. 15) versichern muß. Darüber hinaus hat eine solche Pädagogik die Frage zu untersuchen, „welche Entwicklungstendenzen von der Erziehung bevorzugt zu unterstützende sind“ (ebd.).