

Athanasios Marvakis

Der weiße Elefant und andere nationale Tiere

Zu einigen entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen

»Als die bolivianischen Guerillas den Bauern von Muyopampa 1967 erklärten, sie müßten Vietnam unterstützen, da haben die gedacht, Vietnam sei ein Nachbardorf und haben sich gewundert, daß sie von dem Dorf nichts gewußt haben.« (Debray 1978, S.96)

I. Einleitung

Sozialwissenschaftliche Untersuchungen zu entwicklungspsychologischen Voraussetzungen nationaler Orientierungen werden schon seit den zwanziger Jahren durchgeführt.¹ »Kinder der meisten Altersstufen und in den meisten Regionen mußten Paarvergleiche durchführen; sie sollten zu langen Listen von Ländernamen frei assoziieren; mußten zwischen aufgelisteten Adjektiven oder allgemeinen Aussagen auswählen; sollten Sätze vervollständigen oder kurze Aufsätze über fremde Länder schreiben, oder in den einfachsten Fällen, aus der Aufstellung der Flaggen aller Nationen ihre Wahl treffen.« (Davies 1968, S.112)² Kindern wurden in Untersuchungen Abbildungen verschiedener Flaggen, darunter auch die aus ihrem eigenen Land, vorgelegt, aus denen sie ihre Wahl treffen sollten. Die Verwunderung der Sozialpsychologen war groß, als Kinder statt der Flagge des eigenen Landes lieber die von Siam auswählten. Den Kindern war offensichtlich der weiße Elefant in der Flagge von Siam sympathischer als die Stars and Stripes in Rot und Blau.³

Ich möchte in dieser Einleitung auf zwei Wege in der Erforschung und Sicht der Entwicklung von nationalen Orientierungen bzw. Nationalismus hinweisen, werde aber nur auf die Zweite näher eingehen⁴.

Vertreter der ersten Richtung gehen davon aus, daß sie über die »normalen« und »richtigen« Endpunkte der Entwicklung von Kindern Bescheid wissen. Aus dieser Perspektive heraus ordnen sie die Phänomene danach ein, ob diese Ausdruck einer »normalen« Entwicklung sind, oder Abweichungen davon darstellen. »Nationalismus« wird in solchen Arbeitszusammenhängen als individuelles (Entwicklungs-)Problem aufgefaßt.⁵ Als Aufgabe von Sozialwissenschaft (z.B. der Politischen Psychologie) in solchen theoretischen Kontexten formuliert Lippert die »Bestimmung der Demarkationslinie zwischen Nationalbewußtsein und Nationalismus, d.h. hier zwischen Artikulation eigener Interessen und einer Interessensvertretung auf Kosten anderer.« (Lippert 1992, S.9)⁶

Die andere Arbeitsrichtung behandelt unser Thema aus sozialisationstheoretischer Perspektive als Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern.⁷ Es geht um die »psychological origins of society« (Furth 1992, S.252). Die alternative Sichtweise, die sich aus einem solchen Grundverständnis ergibt, beschreibt Milner (1984, S.89) am Beispiel von ethnischen Vorurteilen: »Vorurteilsbeladene rassische Einstellungen wurden in erster Linie *nicht* aufgefaßt als Folge von verschobenen, frustrationsinduzierten Aggressionen, auch nicht als Neigungen (Tendenzen) autoritärer Persönlichkeiten; eher als Folge sozialen Einflusses über die Sozialisation von Kindern in Gesellschaften, in denen ein Klima feindlicher Einstellungen gegenüber besonderen ethnischen Minderheiten vorherrscht.«⁸ Vorurteile (rassische/ethnische) werden hier primär nicht aus der Psycho-Dynamik der Person gesehen/begründet, sondern aus dem »sozialem Einfluß«, d.h. als »einfache« und unkritische Übernahme vorgefundener, vorgegebener Bewertungen verschiedener Menschengruppen. Vorurteile werden als »sekundäre« Erscheinungen aufgefaßt, denen gesellschaftlich vorhandene Diskriminierungen und Ausgrenzungen vorausgehen. Rassistische/nationalistische Einstellungen, als persönliche Vorurteile, sind dabei unter den genannten Bedingungen Erscheinungen »normaler« Sozialisation und es bedarf eher der Überlegung, warum Menschen, die in diskriminierenden, ausgrenzenden gesellschaftlichen Verhältnissen aufwachsen, die rassistischen/nationalistischen Einstellungen und Orientierungsangebote etc. *nicht* übernehmen, anstatt umgekehrt die Übernahme solcher ausgrenzender Orientierungen in die persönlichen Wertvorstellungen zu pathologisieren und dann zu fragen, warum eine »normale Anpassung« beobachtbar ist.

Andere Themen in solchen sozialisationstheoretischen Forschungszusammenhängen sind Fragen nach der Entwicklung eines »ökonomischen« Verständnisses bei Kindern (vgl. Claar 1990; Berti & Bombi 1988): Was ist Arbeit und die Bezahlung dafür? Woher kommt das Geld? Wem gehört der Laden, die Fabrik? Wer ist arm, wer reich?⁹

Weiter wird untersucht, inwieweit Kinder das Funktionieren von sozialen Institutionen nachvollziehen können (Bank, Einkaufsladen; vgl. z.B. Jahoda 1984) oder Vorstellungen über politische Organisationen (z.B. Parteien) und Institutionen (z.B. Regierungen) haben (children and politics vgl. Greenstein 1965). Andere Forschungen interessieren sich für die sozialen Identifikationen, den »Bezugsrahmen« (»frame of reference« z.B. Hartley u.a. 1948) oder die »nationalen Bindungen« (»national attachment«; vgl. Davies 1968, S.118) bei Kindern. Davies (1968, S.107) faßt zusammen: »We now know that in broad outline, by twelve, a world picture is there and is solid. By then the basic items in the political kit are assembled: a firm sense of nationality; a rudimentary ideology (who is powerful, who should be more powerful; who are ally and enemy groups, external and domestic); a knowledge of the prestige of occupations, of the class structure, and which class one belongs to; of the party images and which party one vote

for; and of the working of the political system (what leading politicians do, and what they are like).«

Jean Piaget (1928) und Piaget & Weil (1951) interessieren sich für die Entwicklung der »kognitiven Mittel«, die für solche Zuordnungen und Zugehörigkeiten die Voraussetzung darstellen. Auf diese Arbeit soll im folgenden näher eingegangen werden. Ich werde hierfür mich an der deutschen Übersetzung in Wacker (1976) orientieren und daraus zitieren, da sie keine Kürzungen des Originals enthält. In diesen Arbeiten gehen die AutorInnen der Frage nach, wann und wie die lokale Verortung und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nationalität Relevanz für die soziale Orientierung von Kindern gewinnen.

II. Entwicklung der Vorstellung von Heimatland und Ausland nach Piaget¹⁰

Schon in den zwanziger Jahren ging Piaget – im Zusammenhang seiner Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung von Kindern – der Frage nach, ob und wie Kinder in Genf das Verhältnis der Stadt und des Kantons Genf zum Land Schweiz denken können. Das für ihn paradoxe Ergebnis faßt er später folgendermaßen zusammen: »Ein Heimatgefühl und eine genaue Vorstellung von dieser Heimat sind in der normalen kindlichen Entwicklung nicht etwa erste oder auch nur frühe Elemente des kindlichen Denkens, sondern erscheinen erst relativ spät. (...) Das Kind muß beträchtliche Anstrengungen hinsichtlich einer »Dezentrierung« oder Erweiterung seiner Interessenschwerpunkte (Stadt, Kanton usw.) unternehmen, bevor es seines Heimatlandes kognitiv und affektiv gewahr wird.« (Piaget & Weil 1976, S.128)¹¹

Als Anfangspunkt der kindlichen Entwicklung formuliert Piaget einen »unbewußten Egozentrismus«. ¹² Dabei nimmt das Kind an, »daß die unmittelbaren Einstellungen, die sich aus seiner eigenen spezifischen Umgebung und seinen Handlungen ergeben, die einzig möglichen sind.« (Ebd., S.128) Zur Veranschaulichung nun ein paar Interviewsequenzen mit Kindern verschiedenen Alters:

»Arlette C. 7;6¹³:

Hast Du schon von der Schweiz gehört? *Ja, es ist ein Land.*

Wo liegt dieses Land? *Ich weiß nicht, aber es ist sehr groß.*

Ist es hier in der Nähe oder weit weg? *Ich glaube, in der Nähe.*

Was ist Genf? *Es ist eine Stadt.*

Wo ist Genf? *In der Schweiz.*«

»Mathilde B. 6;8:

Hast Du schon von der Schweiz gehört? *Ja.*

Was ist das? *Ein Kanton.*

Und was ist Genf? *Eine Stadt.*

Wo liegt Genf? *In der Schweiz. ...*

Bist Du Schweizerin? *Nein, ich bin Genferin.*« (Ebd., S.130)

»Florence N. 7;3:

Was ist die Schweiz? *Ein Land.*

Und Genf? *Eine Stadt.*

Wo liegt Genf? *In der Schweiz. ...*

Was für eine Nationalität hast Du? *Ich komme aus Waadt.*

Wo liegt der Kanton Waadt? *In der Schweiz, hier in der Nähe. ...*

Bist Du auch Schweizerin? *Nein.*

Wie kommt das, wo Du doch gesagt hast, daß der Kanton Waadt in der Schweiz liegt? *Man kann nicht zwei Dinge auf einmal sein, man muß sich entscheiden; man kann Waadtländerin sein so wie ich, aber nicht zwei Dinge auf einmal.*« (Ebd., S.131)¹⁴

»Jean-Luc L. 11;1: ...

Was für eine Nationalität hast Du? *Ich bin aus St. Gallen.*

Und warum? *Mein Vater ist aus St. Gallen.*

Bist Du auch Schweizer? *Ja, St. Gallen ist in der Schweiz, obwohl die Leute dort deutsch sprechen.*

Dann bist Du also zwei Sachen auf einmal? *Ja, das bleibt sich gleich, weil St. Gallen in der Schweiz liegt. Alle Leute aus schweizerischen Kantonen sind Schweizer. Ich bin aus St. Gallen und trotzdem Schweizer, und es gibt andere, die sind Genfer oder Berner und trotzdem Schweizer.*« (Ebd., S.132)¹⁵

In einer späteren Untersuchung Anfang der 50er Jahre erweiterten Piaget und Weil dann ihre Fragestellung auf die »affektiven Bewertungen« (ebd., S.133) hin. Sie untersuchten, ob sich die Herausbildung ähnlicher Dezentrierungsprozesse beobachten lassen würde, wie sie bereits bei der kognitiven Entwicklung festzustellen gewesen waren. Entwickeln sich kindliche Bewertungen/Wertvorstellungen in einer ähnlichen Weise wie die kognitiven Strukturen logischer und räumlicher Verhältnisse? Die Eingangsfrage, die hier Kindern verschiedener Altersstufen gestellt wurde, lautete: »*Welches Land gefällt Dir am besten?*« Wieder ein paar Interviewsequenzen zur Veranschaulichung:

»Evelyne M. 5;9:

Mir gefällt Italien. Es ist dort schöner als in der Schweiz.

Warum? *Ich war in den Ferien dort. Die haben herrlichen Kuchen, nicht so wie in der Schweiz, wo Sachen drin sind. Wo man weinen muß*¹⁶

Jaques G. 6;3:

Mir gefällt Deutschland am besten, weil meine Mama heute abend gerade von da zurückgekommen ist. Es ist sehr groß und weit weg, und meine Mama wohnt da.« (Ebd., S.133).

Die AutorInnen fassen hierzu zusammen: »Im ersten Stadium denkt ein Kind, das nach seinem Werturteil gefragt wird, gar nicht daran, der Schweiz in irgendeinem Sinne den Vorzug zu geben. Ihm gefällt jedes Land, das im Augenblick seine Phantasie anspricht, und falls es die Schweiz wählt, dann aus eben solch einem Grund.« (Ebd., S.133)

Wie sich zeigt beinhalten die Aussagen von Kindern in einem zweiten Stadium andere Begründungen für ihre Präferenzen:

»Denis K. 8;3:

Mir gefällt die Schweiz, weil ich da geboren bin.

Pierette J. 8;9:

Mir gefällt die Schweiz, weil sie meine Heimat ist. Meine Mami und mein Papi sind Schweizer, also finde ich die Schweiz schön.

Jaqueline M. 9;3:

Mir gefällt die Schweiz. Für mich ist sie das schönste Land. Sie ist meine Heimat.» (Ebd., S.134)

Bei diesen Kindern gewinnen familiäre Bindungen und Traditionen allmählich die Oberhand (ebd., S.134). »Das Land wird zur ›terra patria‹ und obwohl es bei der Einordnung von Stadt, Kanton und Nation¹⁷ in eine richtige Reihenfolge immer noch Schwierigkeiten gibt, hat das keine große Bedeutung: ihre allgemeine und daher auch undifferenzierte affektive Beziehung gründet sich auf entsprechende Gefühle in der Familie.« Steckt die »affektive Dezentrierung« bei diesen Kindern noch in den Anfängen, überschreiten die Äußerungen von Kindern im dritten Stadium den Tellerrand familialer Bezüge. Die Kinder selbst:

»Juliette N. 10;3:

Mir gefällt die Schweiz, weil wir hier nie Krieg haben.

Lucien O. 11;2:

Mir gefällt die Schweiz, weil sie ein freies Land ist.

Michelle G. 11;5:

Mir gefällt die Schweiz, weil sie das Land des Roten Kreuzes ist. Uns in der Schweiz macht die Neutralität wohltätig.» (Ebd., S.135)

Auch für Piaget und Weil klingt das alles »wie eine naive Zusammenfassung aus patriotischen Sonntagsreden!« (Ebd., S.135). Die »allgemeinsten Kollektivideale¹⁸ machen den stärksten Eindruck auf das Kind. ... Es gibt diese Gründe an, weil es über den Rahmen seiner individuellen Gefühle und über die aus Familienloyalität herrührenden Motive hinaus schließlich erkennt, daß es eine größere Gemeinschaft gibt mit ihren eigenen, von den Werten des Ich, der Familie, der Stadt und denen sichtbarer und konkreter Realitäten verschiedenen Werten.« (Ebd., S.135) Piaget und Weil erkennen es als eine Leistung der Kinder an, daß es ihnen gelingt »raum-zeitliche und logische Beziehungen in das unsichtbare Ganze zu integrieren, das durch die Nation oder das Land konstituiert wird« (ebd., S.135).

In einem zweiten Teil der Untersuchung wenden Piaget & Weil dieselbe Fragemethode an, um »herauszufinden, ob die Vorstellungen bzw. Gefühle, die fremden Ländern oder Menschen anderer Nationalität entgegengebracht werden, sich entlang derselben Entwicklungslinien bewegen wie die in den ersten beiden Teilen erwähnten ... Unser zweites und wichtigeres Ziel war es, zu einer Analyse der »Reziprozität«¹⁹ zu gelangen« (ebd., S.135).

Wie zu erwarten war, haben Kinder im ersten Stadium, »was fremde Länder angeht, die gleichen intellektuellen Schwierigkeiten im Umgang mit der Beziehung des Teils zum Ganzen wie im Falle des eigenen Landes.« (Ebd., S.136) Den meisten dieser Kinder ist gar nicht bewußt gewesen, »daß sie einem

bestimmten, ›ihrem‹ Land angehören« (ebd., S.137). Im zweiten Stadium können nun Differenzen zwischen »den beiden affektiven Vorstellungs- und Reaktionsweisen« festgestellt werden »je nachdem, ob die soziale Umgebung verständnisvoll, kritisch oder sogar ablehnend auf Ausländer reagiert.« (Ebd., S.137)

»Murielle D. 8;2:

Hast Du schon von Ausländern gehört? *Ja, es gibt Deutsche und Franzosen.*

Gibt es zwischen diesen Ausländern irgendwelche Unterschiede? *Ja, die Deutschen sind schlecht, sie machen immer Krieg. Die Franzosen sind arm und dort ist alles dreckig. Dann habe ich noch von den Russen gehört, die sind überhaupt nicht nett.*

Kennst Du selbst Franzosen, Deutsche oder Russen, oder hast Du etwas über sie gelesen? *Nein. Woher weißt Du es dann? Alle Leute sagen das.*« (Ebd., S.137)

Die AutorInnen resümieren: »Indem das Kind seine flüchtigen subjektiven Ansichten aufgibt und durch die Ansichten seiner Umgebung ersetzt, macht es in gewissem Sinne einen Schritt nach vorn, da es sein Verständnis in ein System von Beziehungen projiziert, die dieses erweitern und ihm eine erhöhte Flexibilität verleihen. Dann aber stehen ihm zwei Wege offen: Anpassung (mit ihren positiven und negativen Aspekten) und Reziprozität, welche Unabhängigkeit des Urteils erfordert.« (Ebd., S.138) Schauen wir uns die Aussagen von »fortgeschrittenen« Kindern an:

»Jacques W. 13;9: (nennt sehr viele fremde Länder)

Gibt es zwischen allen diesen Leuten irgendwelche Unterschiede? *Ja, sie sind nicht alle von derselben Rasse, und sie haben nicht die gleiche Sprache. Und es gibt nicht überall die gleichen Gesichter, die gleichen Typen, die gleichen Sitten und die gleiche Religion.*

Aber haben all diese Unterschiede nun irgendwelche Auswirkungen auf die Menschen? *Oh ja, sie haben nicht alle die gleiche Mentalität. Jedes Volk hat seinen eigenen spezifischen Charakter.*«

Ein anderer Junge sieht es ganz anders:

»Jean B. 13;3: (nennt sehr viele Länder)

Gibt es zwischen all diesen Ländern irgendwelche Unterschiede? *Es gibt zwischen all diesen Ländern nur einen Unterschied in der Größe und in der Lage. Nicht das Land macht den Unterschied aus, sondern die Menschen. Es gibt überall alle möglichen Arten von Menschen.*« (Ebd., S.139)

Auch die Antworten auf die Frage, was denn ein Ausländer sei, verweisen auf Dezentrierung in Richtung eines Verständnisses der Reziprozität. Die schweizerischen Kinder des ersten Stadiums behaupten, daß sie auch in Frankreich keine Ausländer sind, die Franzosen aber sehr wohl. Im zweiten Stadium »gestehen« Kinder Franzosen zu in der Schweiz auch »ein bißchen« Schweizer zu sein. Im dritten Stadium haben die Kinder schließlich begriffen, wie das mit der »Nationalität« (gemeint ist wohl die Staatsangehörigkeit) eigentlich ist.

Ähnlich verläuft die Entwicklung bei der Frage, welche Nationalität die Kinder wählen würden, wenn sie eine Gelegenheit dazu hätten und welche Wahl

nach ihrer Meinung Kinder anderer Länder treffen würden. Wacker (1976, S.124; vgl. auch Kern/Wakenhut 1990, S.169/70) faßt die drei Stufen der affektiven Dezentrierung wie folgt zusammen:

- »1. Phase instabiler, partikularistischer Spontan-Vorlieben, die an individuelle Erinnerungsfragmente anknüpfen ...
- 2. Übernahme familialer Orientierungen im Sinne einer beginnenden Gruppenidentität. ...
- 3. Übernahme (herrschender) nationaler Autostereotype ...«

Parallel hierzu entwickeln sich bei Kindern die Vorstellungen über »fremde« Länder. Im dritten Stadium gibt es allerdings eine doppelte Option: »Die eine ist die, daß das Kind, wenn es seine Heimat entdeckt und ein Verständnis für andere Länder entwickelt, sich allmählich vom Egozentrismus zur Reziprozität bewegt.« Die andere ist gekennzeichnet durch ein »Wiederauftauchen des Egozentrismus auf einer allgemeineren oder soziozentristischen Ebene und zwar auf jeder neuen Stufe dieser Entwicklung oder bei jedem neu auftauchenden Konflikt«. (Piaget & Weil 1976, S.148)²⁰

III. Erste Erweiterung: Rezentrierung

Der hier vorgestellte Ansatz von Piaget & Weil beschreibt die kognitive Entwicklung von Kindern bis zu einem Alter von ca. 13 Jahren. Bedeutet das, daß die kognitive Entwicklung mit der Möglichkeit der Reziprozität abgeschlossen ist? In diesem Fall wäre es berechtigt und ausreichend, nationale Orientierungen als eine Frage der Entwicklung der Perspektivenverschränkung zu analysieren. Eine Schlußfolgerung daraus wäre, Nationalismus als eine Art von Soziozentrismus aufzufassen, d.h. als ein »Klebenbleiben« an der Perspektive der eigenen Gruppe, die es gilt mit der Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung zu relativieren.

Eine solche Beschränkung läßt mehrere Frage offen:

- Sind alle sozialen Bezüge (auch kognitiv) derselben Qualität? Hat die Bindung an eine Familie, eine Gleichaltrigengruppe, einen Verein, eine Ethnie, eine Nation dieselben psychischen Voraussetzungen, und ist von daher auch ein einziger Begriff (Soziozentrismus) erstmal ausreichend?
- Ist die Übernahme gruppeneigener Vorstellungen und Bewertungen nicht weiter differenzierbar? Gibt es keinen Unterschied zwischen einer subjektiv nachvollzogenen Übernahme und einer solchen, die sich aus Anpassung an die Gruppenpositionen ergibt, oder sogar aus einem Zwang hierzu?
- Ist kindliche Entwicklung ausreichend beschrieben als Prozeß der Dezentrierung, d.h. der Erweiterung der (kognitiven) Möglichkeiten, die in der formalen Fähigkeit gipfelt, Relationen denken und dadurch Standpunkte anderer mitberücksichtigen zu können?

Hier helfen uns Hinweise von Meacham & Riegel (1978) weiter, die eine Erweiterungsnotwendigkeit bei Piagets Entwicklungstheorie feststellen. Sie schlagen vor, bei der kindlichen Entwicklung zu den von Piaget u.a. beschriebenen Prozeßen der *Dezentrierung* weitere, komplementäre Vorgänge von *Rezentrierung* anzunehmen. Werden mit Dezentrierung Prozesse der Auffächerung, Erweiterung, Öffnung neuer Möglichkeiten beschrieben, so bedeutet Rezentrierung die Bindung an bestimmte Möglichkeiten, Standpunkte und Bewertungen. Ist Dezentrierung ein formaler Prozeß der Entwicklung, so meint Rezentrierung die inhaltliche Verwicklung, Festlegung, i.e. subjektive (Ein-)Bindung. »Durch die Rezentrierung ... ist das Individuum in der Lage, eine besondere subjektive Beziehung herzustellen.« (Meacham & Riegel 1978, S.182) Erweiterung durch Entwicklung von Fähigkeiten bedeutet gleichzeitig auch Einengung durch soziale Einschränkung und inhaltliche Festlegung, sie beinhaltet also einen doppelten Aspekt von subjektiver Ausrichtung: *eine* Richtung finden; aber auch eine andere Richtung *nicht* einschlagen. Entwicklung meint also die Veränderung eines Verhältnisses.²¹ Meacham & Riegel schlagen weiter vor, die Untersuchung der kindlichen Entwicklung nicht bei der Reziprozität aufhören zu lassen, weil nach ihrer Meinung dadurch erwachsenes Denken und Handeln nicht ausreichend erfaßt würde.²² Solche Vorschläge, die menschliche Entwicklung nicht bei einer bestimmten Altersstufe aufhören zu lassen, gibt es auch von anderer Seite. Bevor ich auf diese eingehe, möchte ich einige Bemerkungen vorausschicken zu den Schwierigkeiten, Entwicklungsperiodisierungen entlang von Altersstufen vorzunehmen.

Obwohl auch in meiner Darstellung das Alter der von Piaget untersuchten Jugendlichen aufgeführt wurde, geht es mir keinesfalls darum, Möglichkeiten des Begreifens an bestimmte Altersstufen zu binden. Eine solche Bindung von verschiedenen z.B. kognitiven Fähigkeiten könnte nur als empirische Aussage für eine historisch und gesellschaftlich konkrete Gruppe von Menschen aufgestellt und diskutiert werden; in keinem Fall darf man die Bindung von psychischen Fähigkeiten und Altersstufen als kategoriale Aussage auffassen, die Gültigkeit für alle Menschen haben soll. Auch bei der Darstellung der Untersuchungen von Piaget bzw. Piaget & Weil ging es nicht darum, verschiedene Altersstufen von Kindern aufgrund der statistischen Verteilung des Vorhandenseins von Fähigkeiten zu gruppieren, obwohl so etwas natürlich möglich ist und auch, z.B. von Verwaltungen, sehr gern gemacht wird. Bei der vorausgegangenen Darstellung sollte vielmehr deutlich gemacht werden, daß es logisch unmöglich ist das Verhältnis von Teil und Ganzem bezogen auf soziale/politische Größen zu berücksichtigen, bevor nicht Inklusion begriffen wurde. Für das »Entwicklungsziel« der Perspektivenverschränkung, das als Grundlage sozialen Verhaltens angesehen wird, ist die gedankliche Loslösung vom eigenen Standpunkt (auch im wörtlichen Sinn) eine Voraussetzung, aber auch das »Denkmittel« dazu. Die Altersangaben haben dabei den Sinn zu veranschaulichen, daß

bestimmte kognitive Fähigkeiten sozusagen nicht nur ihre Voraussetzungen haben, sondern auch ihre Zeit brauchen. Eine Zeit, während der die Kinder in historisch und gesellschaftlich besonderen sozialen (Handlungs-)Zusammenhängen eingebunden sind, in denen solche subjektiven Entwicklungen stattfinden oder nicht stattfinden. Ich möchte auch auf die kurze Geschichte von R. Debray ganz am Anfang des Textes hinweisen, in der es nicht um Kinder ging, die noch nicht »so weit« entwickelt sind. Diese Geschichte von den Guerillas und den Bauern verdeutlicht auch, wie wichtig die (sozialen und materiellen) Lebensgrundlagen für die Entwicklung von (individuellen) »Denkmitteln« ist. Die Verwunderung der Bauern von Muyopampa über ihr unbekanntes Nachbardorf »Vietnam« macht deutlich, was unter historisch-gesellschaftlichen Grundlagen des Bewußtseins gemeint sein kann. Wenn sich mein Leben in meinem Dorf oder in dessen überschaubarer Umgebung abspielt, ich über keine Mittel und Praxen verfüge, diesen »Standpunkt« relativieren zu können (z.B. Schrift, Transportmittel, Weltkarten u.v.a.m.), so muß und kann ich die »Dezentrierung«, um beim Begriff zu bleiben, nicht so weit voranbringen, daß ich einen Begriff für »Einzelgesellschaft« und »Welt« entwickle.

Wenn Dezentrierung nicht einfach eine Funktion des Alters ist, dann müßten auch Überlegungen angestellt werden, wie sich weiter verändernde Lebensbedingungen einzelner Länder, auch das Gesellschafts- und Weltverständnis von Kindern, verändern. Ich denke hier beispielsweise an den frühzeitigen und häufigen Umgang von Kindern mit verschiedenen Medien; es wird ja gelegentlich sogar vom »Verschwinden der Kindheit« gesprochen. Ich denke aber auch an Erfahrungen, die von Kindern gemacht werden (können) in Schulklassen mit Schülern aus mehreren Regionen und Staaten. Hierbei kann die besondere Art und Weise der Begleitung oder Unterstützung durch die Erwachsenen ausschlaggebend sein für das sich entwickelnde Gesellschaftsverständnis sowohl der Kinder als auch der Erwachsenen selbst, die die kindlichen Fragen beantworten und deren Bemerkungen kommentieren sollen. Ich möchte abschließend zur Veranschaulichung Erfahrungen einer Kollegin mit ihrer sechsjährigen Tochter erwähnen: »Mama, der Ivan kommt aus'm Land, das gibts gar nimmer!« Ein paar Tage später: »Mama, auch wenn was zerschossen ist, gibts das Land doch trotzdem noch, oder?« (Stüber-Hemmerich 1993, S.27)

IV. Überschreitung der anschaulichen Unmittelbarkeit: Denken der Gesellschaft

In diesem Abschnitt gehe ich auf die Überlegungen der Kritischen Psychologie ein. Dies nicht einfach aus persönlichen Vorlieben, sondern umgekehrt: die persönlichen Präferenzen ergeben sich aus der Tatsache, daß man in der restlichen Psychologie vergeblich nach einem Begriff von »Gesellschaft« als einer eigenständigen und qualitativ unterschiedlichen Größenordnung suchen kann.

Der Ansatzpunkt der Kritischen Psychologie bezüglich unserer Fragestellung (Holzkamp 1983) ist die Feststellung, daß die von Piaget u.a. beschriebene Fähigkeit zur Perspektivenverschränkung zwar wichtig ist, aber lediglich interaktive/zwischenmenschliche Vermitteltheiten beinhaltet. Holzkamp (ebd.) nennt sie »kooperativ-gesellschaftliche Vermitteltheit«²³. Aber damit kommt gesellschaftliches Denken und Handeln noch lange nicht aus. Es sei denn, man reduziert Gesellschaft auf eine große Gruppe, eine Familie o.ä., in der es darum geht, die Perspektiven der anderen Gruppen- bzw. Familienmitglieder im eigenen Denken und Handeln mitzuberechnen. Was aber meint wechselseitige Anerkennung/Berücksichtigung der Standpunkte bezogen auf politische Inhalte von Heimat- und Nationalbewußtsein? Der Reziprozitätsansatz würde folgenden fiktiven Dialog zwischen einem Deutschen und einem Äthiopier ergeben: »Ich als Deutscher habe gegenüber dir Äthiopier die und die Interessen und Standpunkte. Und umgekehrt. Wir achten uns. Daß mein »Interesse als Deutscher« eventuell gegen deine »Interessen als Äthiopier« geht, kann ich leider trotz Reziprozität nicht denken und daher auch nicht berücksichtigen. Es tut mir also leid.« Mit diesem fiktiven Dialog möchte ich darauf hinaus, daß mit der Reziprozität als Endpunkt die Ontogenese sozusagen zu früh abgebrochen wird. Perspektivenverschränkung kann also nur ein notwendiger, nicht jedoch hinreichender Entwicklungsstand sein. Interessenszusammenhänge und Verantwortlichkeiten, die sich aus der Zugehörigkeit zur historisch besonderen Form von »Einzelgesellschaft« ergeben sind darin nicht »denkbar«. Bei der vorgestellten Arbeit von Piaget & Weil kann das auch daran liegen, daß die interviewten Kinder einfach noch zu jung sind. Für dieses »empirische Material« mag es wohl ausreichend sein, mit dem Begriff der Reziprozität zu arbeiten.

In der Kritischen Psychologie werden für die Ontogenese kategorial verschiedene »entwicklungslogische Züge« unterschieden, die aufeinander aufbauen. Das bedeutet, daß ein bestimmter Entwicklungsstand erreicht sein muß, bevor der nächste Entwicklungszug folgen kann. Für das uns interessierende (Jugend-)Alter sind zwei Entwicklungszüge relevant. Der Entwicklungszug der »Unmittelbarkeitsüberschreitung« und der hin zur »personalen Handlungsfähigkeit« (Holzkamp 1983, Kap. 8.3). Für die vorausgegangenen Entwicklungszüge der »Bedeutungsverallgemeinerung« und der »Kooperativität«²⁴ bot der häusliche Nahbereich genug »Raum«. Die »»Verständlichkeit«« der Welt ist bei den Kindern »noch auf dem *unmittelbaren kooperativen Verfügungsrahmen* der kindlichen Lebenswelt bzw. Lebensgemeinschaft zwischen Kind und Erwachsenen eingeschränkt«. Das heißt, daß »das *Niveau der gesellschaftlich verallgemeinerbaren »Handlungsgründe«* als Basis interpersonaler »Verstehens«« noch nicht erreicht ist. (Holzkamp 1983, S.474) Das Einbeziehen der Gesellschaft als »das unsichtbare Ganze«, wie Piaget & Weil es ausdrücken, in das Denken und Handeln ist noch nicht möglich. Hierfür braucht es weitergehende soziale Erfahrungen, über die Kinder noch nicht in dem Maße verfügen, die

es ihnen ermöglichen und abfordern würden, die Dezentrierung noch eine weitere qualitative Stufe voranzutreiben. Es handelt sich dabei um eine neue Stufe von Verhältnissen, Begreifen und Begründungen und auch um eine neue Qualität von (Mit-)Verantwortlichkeit und Ernstnehmen der Heranwachsenden. Solche Erfahrungen, die die Unmittelbarkeit überschreiten lassen, werden in unseren Gesellschaften vor allem ab der Jugendphase gemacht. Die neu hinzugekommene »Entwicklungsaufgabe« heißt hier »die Gesellschaft denken«. Ein solcher Entwicklungsschritt erlaubt es dem Kind/Heranwachsenden nachzuvollziehen, »daß die unmittelbar-kooperative ›häusliche‹ Lebensgemeinschaft der Kinder/Erwachsenen *nicht ›alles‹* ist, sondern daß noch irgendetwas ›dahintersteckt‹, das ›von außen‹ in diese hineinwirkt« (Holzkamp 1983, S.478).

Die Notwendigkeit und Möglichkeit, den engeren Lebensraum zu erweitern und zu überschauen, bildet die Voraussetzung für den folgenden Entwicklungszug der »Unmittelbarkeitsüberschreitung«. Durch eine solche »Überschreitung« des (familiären) Nahbereichs wird auch dessen Bedeutung für die Orientierung relativiert und der/die Heranwachsende reduziert dadurch auch seine Abhängigkeit von primären Bezugspersonen. Eine solche reale Entwicklungsbewegung des/der Heranwachsenden bildet die Grundlage für die Unmittelbarkeitsüberschreitung. »Die praktische Überwindung der Unmittelbarkeit des ›häuslichen‹ Kooperationsrahmens in gesellschaftliche Lebenszentren hinein (stellt sich für die/den Heranwachsenden; A.M.) als Realisierung der kognitiven Distanz des bewußten ›Verhaltens‹ zur Welt und zu sich selbst (dar)« (Holzkamp 1983, S.480). Jetzt kann die Person (kognitiv) erfassen, daß ihre eigene Lebenswelt in einem übergeordnetem gesellschaftlichen Zusammenhang steht und er/sie kann damit erstmals ein selbständiges Bewußtsein von der Gesellschaft/Welt und von sich selbst darin erlangen. Durch eine solche weitergehende »Dezentrierung«, für die die reale soziale Erfahrung der Kinder/Heranwachsenden in ausserhäusliche Lebenszentren eine entscheidende Rolle spielt, »erfaßt das Kind/der Heranwachsende hier (wie ›praktisch‹ und unreflektiert auch immer) *objektive Bedeutungsverweisungen* auf das ›in sich‹ *lebensfähige gesamtgesellschaftliche Erhaltungssystem*.« (Ebd., S.485)

Ein solches Verhältnis zur Welt und zu sich selbst setzt aber ein Denken von »Gesellschaft« bzw. »Welt« voraus, d.h. ein abstraktes Denken. Und genau dieses abstrakte Denken ist nicht einfach vorhanden, sondern muß sich erst entwickeln. L. S. Wygotski formuliert das Problem für die Jugendlichen folgendermaßen: »Das Denken des Kindes hat sich noch nicht von den Erinnerungen gelöst. Sein Intellekt stützt sich hauptsächlich auf das Gedächtnis.« (1987, S.486) »Das Kind erinnert sich beim Wahrnehmen mehr, während der Jugendliche dabei mehr denkt.« (Ebd., S.479) Wacker (1976, S.8) beschreibt den gleichen Sachverhalt folgendermaßen: »Dieses (*anschauliche*) Denken bleibt der Unmittelbarkeit des sinnlichen Erfahrungshorizonts verhaftet, wie er sich perspektivisch vom jeweiligen Standort aus herstellt. Unanschauliche Bestimmungsgründe des

anschaulich Vorfindbaren, wie sie sich in zeitlicher, genetischer oder kausaler Betrachtungsweise aufzeigen lassen, geraten nicht ins Blickfeld oder werden nach dem Muster anschaulicher Beziehungen interpretiert. Wahrnehmung und Denken treten nur partiell auseinander; das Handeln eilt der denkenden Realitätserfassung voraus.«

Das wirkliche Begreifen von »Gesellschaft«/»Welt«, die wirkliche Überschreitung der Unmittelbarkeit setzt abstrakte Begriffe voraus. Wygotski weiter: »Das Neue besteht darin, daß das verbale Denken des Jugendlichen vom Komplexdenken zum Denken in Begriffen übergeht; gleichzeitig ändert sich auch von Grund auf die Art und Weise der Beteiligung des verbalen Denkens an der Wahrnehmung des Jugendlichen.« (Ebd., S.478) L.S.Wygotski sieht genau diese Begriffsbildung als Zentrum der Entwicklung des Jugendalters stehend an und er versucht, »alle peripheren Veränderungen im Psychischen des Jugendlichen« (ebd., S.540) von der Funktion der Bildung abstrakter Begriffe abzuleiten. Erst ab diesem Punkt kann ein Heranwachsender einen »Begriff« für die »Gesellschaft als Ganzes« entwickeln. Holzkamp (1983, S.488) spricht hier davon, daß sich jetzt das »individuelle Bewußtsein immer deutlicher als »*Ich-Bewußtsein*«, also *Instanz ›erster Person‹*« entwickelt, »indem hier das Individuum nicht mehr in den jeweiligen *kooperativen Gemeinschaften* »*aufgeht*« und *verschwindet*, sondern sich als »*Ich*« zu diesen »*verhalten*« kann, nicht aufgrund irgendeiner geheimnisvollen Potenz des Bewußtseins selbst, sondern aufgrund der *materiellen Aufgehobenheit im die die einzelnen unmittelbaren Kooperationseinheiten übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Erhaltungssystem*.«

Hieraus wäre dann auch die Frage berechtigt, ob und welche Bedeutung die Entwicklung des begrifflichen Denkens für die politischen Orientierungen, das politische Lernen, kurz das Verständnis der Gesellschaft als Ganzer, von Jugendlichen hat (vgl. hierzu auch Held 1994, Kap. 3.5).

Für die Herausbildung der politischen Orientierungen bieten sich im Jugendalter nicht nur unmittelbare Erfahrungen aus der Lebenswelt als Basis an. Die Orientierungen können auch durch den Bezug auf das »Ganze der Gesellschaft« gebildet werden und genau hierfür bedarf es abstrakter Begriffe. Jugendliche können also über »Gesellschaft«, über gesellschaftliche Probleme nachdenken und zu Schlußfolgerungen kommen, ohne dabei auf ihre persönliche Situation Bezug zu nehmen und daraus zu verallgemeinern.²⁵

Aber auch das Lernen aus alltäglichen Erfahrungen nimmt jetzt eine neue Qualität an. Die Jugendlichen können anfangen, über die Beziehung zwischen ihrer eigenen Situation und der gesellschaftlichen Situation nachzudenken. Auch über das Erkennen der eigenen Interessen, der eigenen Situation und den darin enthaltenen Lebensmöglichkeiten können Jugendliche einen Bezug zur »Gesellschaft« herstellen. Die Entwicklung hin zu einer Überschreitung der Unmittelbarkeit findet notwendigerweise immer in sozialen Zusammenhängen

statt (Familie, peer, Institutionen, Medien etc.). Die Jugendlichen mögen am Anfang nur »nachplappern«, was sie z.B. von den Eltern hören. Langsam entdecken sie dann »Inhalte« in den Positionen und Aussagen der Eltern, die auf etwas verweisen, das *nicht anschaulich* ist.

Durch die neuen (kognitiven) Entwicklungen kommt zum Denken aus der Erinnerung/Erfahrung nicht einfach etwas hinzu. Durchschreitung der verschiedenen (logischen) Entwicklungszüge heißt nicht, daß vorhergehende Ebenen einfach verschwinden. Sie sind weiterhin eine Möglichkeit für mich. Ich kann auch als Erwachsener ähnlich spontane und zufällige Zusammenhangsannahmen machen, wie ein Kind. Nur kann das Kind nicht anders, ich aber wohl. Der Entwicklungszug der Unmittelbarkeitsüberschreitung bedeutet vielmehr eine neue »Gesamtstruktur« der Subjektivität des/der Jugendlichen. Ein Rekurren, »Zurückfallen« lediglich auf Erinnerungen bzw. Erfahrungen bedeutet jetzt etwas ganz anderes: da die subjektiven Möglichkeiten ganz andere sind, ist auch die subjektive Funktionalität eines solchen »Zurückfallens« eine ganz andere. Wenn ein Erwachsener sich scheinbar »regressiv« verhält oder gibt, z.B. durch unmittelbare, personale Ursachenzuschreibungen (»Ausländer sind schuld«), so ist das keineswegs ein ausreichender empirischer Beleg für seine psychische Zurückgebliebenheit. Zum einen müßte rekonstruiert werden, wie/ob eine solche scheinbare »Regression« subjektiv begründet und in seinem üblichen/übrigen Leben aufgehoben ist, um daraus die besondere subjektive Bedeutung für diesen Erwachsenen ausmachen zu können. Andererseits müßte rekonstruiert werden, ob solche Zuschreibungen und Konstruktionen nicht auch *wertende* Aspekte/Momente des Gesellschafts- und Weltbildes der Person ausmachen. In diesem Fall wäre nicht mehr die »Unzulänglichkeit« (i.e. Unentwickeltheit) der Kinder/Heranwachsenden zu diskutieren, sondern die Prämissen, Grenzen und Folgen der Begriffe, die sie verwenden und der Handlungsweisen, die sie präferieren. Aber können Wertungen diskutiert werden ohne auch eine wertende Position einzunehmen? Aus welcher neutralen oder wissenschaftlichen Warte aus kann über die »Unzulänglichkeit« von Setzungen und Wertungen der Art »Deutschland den Deutschen« verhandelt werden? Die Frage stellt sich also, ob es sich dabei weniger um eine pädagogische/psychologische »Fachdiskussion« handelt, als vielmehr um eine politische über die Gesellschaftsvorstellungen aller Beteiligten an diesem Diskurs. Ich als Pädagoge/Psychologe mit meinem jeweiligen Standpunkt habe kein »Entwickeltheitsprivileg« bei einer solchen Diskussion und den Begründungen, die ich anführe. In Auseinandersetzungen mit andersdenkenden Jugendlichen muß ich meine Positionen begründen, die Prämissen und Folgen meiner politischen Positionen erläutern. So etwas setzt andere Kommunikationsanordnungen voraus, hilft allerdings auch andere Kommunikationsanordnungen aufzubauen.

Der Prozeß der Entwicklung einer »Vorstellung«, eines Begriffs der Gesellschaft als Ganzes, beansprucht einen längeren Zeitraum. Dabei setzen sich die

Heranwachsenden mit gesellschaftlichen (Deutungs-)Angeboten auseinander. Dabei sind sie auch mit unmittelbarkeitsverhafteten Deutungen konfrontiert, die durch die gesellschaftlichen Strukturen und Denkformen nahelegt sind. Die reale Unmittelbarkeitsüberschreitung des Nahbereichs enthält auch die Begegnung mit unmittelbarkeitsfixierenden Denkformen. Medial kursierende »Begriffe«, wie z.B. »Asylantenflut« u.a., sind solche Deutungsangebote. Eine »Auseinandersetzung« mit solchen Deutungsangeboten beinhaltet *immer zwei* Aspekte: Zum einen einen *Entwicklungsaspekt* in der möglichen Erweiterung des Weltbezugs durch ein besseres Begreifen. So verstehen auch Piaget & Weil ihren Begriff der Dezentrierung. Andererseits stecken darin auch Aspekte von möglicher *Behinderung*, als ein möglicherweise verzerrter Weltbezug. Holzkamp spricht hier von »gesamtgesellschaftliche(r) ... Mystifikation« (1983, S.480).

Jugendliche fangen an »die Gesellschaft zu denken«. Die Nation, der Nationalstaat, als besondere (historische) Organisationsform von Gesellschaft und damit als historische-objektive Bedeutung, ist schon vorher da²⁶ und für Heranwachsende (nicht nur kognitiv) »aufgegeben«, ohne dadurch eine subjektive Bedeutung für sie erlangen zu *müssen*. Durch eine Übernahme dieser Kategorie lernen sie eben die Gesellschaft und sich selbst darin denken. In gesellschaftlichen Umbruchsituationen, die Heranwachsende nicht (allein) verantworten, kann es für sie besonders wichtig werden, sich entlang ethnischer oder nationaler Kategorien zu definieren und zu gruppieren. Aber »nationales Leben« als historisch-gesellschaftliche Tatsache heißt keinesfalls, daß man sich zwangsläufig subjektiv darauf beziehen *muß*.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht könnten nationale Orientierungen, Nationalismus demnach als Ausdruck eines entstehenden Bewußt-Seins der Gesellschaftlichkeit, als Teil des sich entwickelnden gesellschaftlichen Denken der Heranwachsenden in einer historisch bestimmten Art von Gesellschaft verstanden werden. Dies ist *eine mögliche*²⁷ politische Orientierungsform, die in unserer Gesellschaft derzeit durchaus nahegelegt wird. Nationale Orientierungen können für Heranwachsende in unserer Gesellschaft auch einen *Entwicklungsschritt*, in Richtung Überschreitung ihrer lebensweltlichen Unmittelbarkeit bedeuten. Ob dieser Schritt »gut«, z.B. »patriotisch«, oder »schlecht«, z.B. »nationalistisch« ist, ist eine politische Streitfrage darüber, was denn eigentlich die Gesellschaft, den Staat, die Nation ausmacht, ausmachen soll. Die Antwort kann unmöglich durch psychologische Gutachten über eventuelle Entwicklungsverzögerungen oder Irrwege von Heranwachsenden u.a. entschieden werden. Unsere Auseinandersetzungen mit Jugendlichen, aber auch mit Kollegen, müssten darum gehen, sich zu verständigen oder zu streiten, was denn »Gesellschaft« ausmacht, was unsere Gesellschaft ist, darin auch, was »Nation« ist, und schließlich auch darüber, in welcher Richtung sich das »Ganze« hin entwickeln soll.

Wissenschaftliche Auffassungen, die »Nationalisten« z.B. fehlende Reziprozität im »Verstehen« des anderen Standpunktes vorwerfen bzw. den Nationalismus durch solches Fehlen erklären wollen, verharren selbst auf dem Niveau von kindlicher Subjektivität. Für das Denken und Handeln »nationalistischer« Menschen wird nur diese Entwicklungsstufe theoretisch angenommen. Die Vermitteltheit des Handelns verbleibt bei solchen Theorien demnach nur auf dem kooperativ-gesellschaftlichen Niveau. Der »qualitative Sprung« zur gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit ist in der Theoriebildung nicht nachvollzogen.

Die genannte Beschränktheit ist also primär nicht nur bei den Heranwachsenden zu suchen, bei denen dann Mängel oder »Regressionen« festgestellt werden. Vielmehr muß man auch den, in der Regel unreflektierten, Gesellschaftsbegriff der Forscher, Theoretiker und Jugendarbeiter untersuchen. Was theoretisch nicht abbildbar ist, kann nämlich ansonsten leicht als Defizit des Forschungsobjekts, bei JugendarbeiterInnen als Defizit der Jugendlichen, ausgegeben werden. Wie stellen wir ForscherInnen und JugendarbeiterInnen uns selbst das »in sich lebensfähige gesamtgesellschaftliche Erhaltungssystem« (Holzkamp 1983, S.485) vor? »Der Staat als Organismus oder die Familie als natürliche Keimzelle der Gesellschaft, der befallene Gesellschaftskörper, die kranke Volksseele, etc., all dies sind Bilder, die den abstrakten Zusammenhang sozialer Beziehungen innerhalb von Produktionsverhältnissen in ein einfach greifbares Konzept bringen wollen, indem sie mit Hilfe von Äquivokationen eine Beziehung zu dem uns Bekannten, unserem sinnlichen Erleben unmittelbar Zugänglichen herstellen.« (Kardorff 1991, S.56f.) Werden solche Äquivokationen nur von Jugendlichen aufgegriffen?

Wie kann man sich die Entwicklung des gesellschaftlichen Denkens anders vorstellen als mit einem »Zwiebelschalenmodell«, das im Begriff einer Dezentrierung noch mitschwingt? Wie kann einer Verwechslung bzw. Gleichsetzung von »Gesellschaft« mit einem (jeweils konkreten) Staat entgegengewirkt werden? Kann man eine Beschränkung des Denkens und Handelns in (und aus) der Einzelstaatlichkeit überwinden? Eine solche Diskussion wäre auf alle Fälle primär eine gesellschaftliche und politische und nicht eine pädagogische oder psychologische, auch wenn sie (entwicklungs-)psychologische Voraussetzungen hat!

Als Schlußsatz bleibt festzuhalten, daß mit den hier vorgestellten theoretischen Überlegungen keinesfalls alles zum Thema »Entwicklung nationaler Orientierung« gesagt sein kann. Dies schon deshalb nicht, weil es nicht Aufgabe theoretischer Überlegungen ist, reale und konkrete Entwicklungsverläufe z.B. von nationalen Orientierungen abzuleiten. Das bisher Gesagte sollte lediglich einen Ausgangspunkt skizzieren, von dem aus konkrete empirische Forschungen zum Thema »Entwicklung politischer Orientierung von Jugendlichen« angesetzt werden sollten.

Anmerkungen

- 1 Zu nennen wären hier z.B. Thurstone (1928) und Piaget (1966/1928).
- 2 Da die Übersetzung eine eigene ist, gebe ich hier auch das englische Original wieder: »Children of most ages, and in most regions, have been set to paired comparisons, to free association to long lists of country names, to choosing among listed adjectives or generalizations, completing sentences or writing short themes about foreign countries, or, most simply, selecting their choice from a string of flags of all nations.«
- 3 Zur »Flaggenforschung« vgl. z.B. Lawson (1963) und Weinstein (1957). In anderen Untersuchungen sollten die Versuchspersonen Listen von Nationen/Ländern in eine Reihenfolge bringen. Sozusagen eine Soziometrie der Nationen/Länder erstellen. Oder es ging darum, verschiedenen Völkern eine Reihe vorgegebener Eigenschaften zuzuordnen (z.B. in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, vgl. Sodhi & Bergius 1953).
- 4 Einen anderen Diskussionsstrang möchte ich nicht unerwähnt lassen. Es handelt sich hier um die Diskussionen um eine »moralische« Entwicklung, die vor allem mit dem Namen des Psychologen Lawrence Kohlberg verbunden ist. Um auf diese Diskussion einzugehen, müßte diskutiert werden, warum »nationale Orientierungen« kein Problem »moralischer Autonomie« sind. Ein solcher Versuch würde allerdings den gesteckten Rahmen dieses Aufsatzes sprengen, so daß ich hier nur auf einen von Hans Betram herausgegebenen Reader mit Texten von Durkheim, Piaget, Colby/Kohlberg u.v.a. hinweisen möchte (Bertram 1986).
- 5 Nationalismus wird z.B. als »überlernt« (over-learning) aufgefaßt; ein »under-learning« wurde bei solchen amerikanischen Kindern angenommen, die sich während des 2. Weltkrieges mit »dem Feind identifizierten« (vgl. Davies 1968, S.117). In einen solchen Zusammenhang gehören auch psychoanalytisch orientierte »Essays« (so Davies), wie z.B. die von Röheim (1950), oder Feldman (1959), die davon ausgingen, daß das Land eine symbolische Mutter darstellt. »Belonging to the nation means the succesful mastery of the Oedipus complex.« (Roheim, ebd., S.15) Verkürzt ausgedrückt bestand die Entwicklungsaufgabe für die Kinder in solchen Theorien darin, »verkräften« zu lernen, daß sie zwar ihre reale Mutter nicht zu teilen brauchten, ihre symbolische aber wohl.
- 6 Eine solche Verwendung von Doppel- oder besser Gegenbegriffen ist in den Forschungen zu nationalen Orientierungen die Regel. Es wird beispielsweise »Nationalbewußtsein vs. Nationalismus« (Kern/Wakenhut 1990, S.166) untersucht. Piaget & Weil sprechen von »gesundem Patriotismus« vs. »Soziozentrismus«. Die Forschungsgruppe um Adorno unterschied bei ihrer Konstruktion einer Ethnozentrismusskala zwischen »genuinem Patriotismus« und »Pseudopatriotismus«. Kern & Wakenhut fassen die Bestimmungen folgendermaßen zusammen: »Patriotismus kann als positiv-zustimmende Einstellung zum eigenen Land, Pseudopatriotismus als eine extremisierte positive Einstellung zum eigenen Land in Verbindung mit einer negativ-ablehnenden Einstellung gegenüber anderen Ländern verstanden werden. D.h., ein als Einstellung konzeptualisiertes Nationalbewußtsein wird von einem als Vorurteil definiertem Nationalismus unterschieden.« (1990, S.167)
- 7 So auch der Titel eines von Ali Wacker 1976 herausgegebenen Buches mit verschiedenen Arbeiten zu einzelnen Aspekten eines entwickelnden Gesellschaftsverständnisses.
- 8 Das englische Original lautet: »Prejudiced racial attitudes have *not* been seen, primarily, as the consequence of displaced, frustration-induced aggression, nor authoritarian personality tendencies; rather as a concequence of social influence via the socialization of children within societies where a hostile climate of attitudes toward particular ethnic minorities prevails.«
- 9 Vgl. hierzu auch die Beiträge von Böge (1932), Simmons & Rosenberg (1971) und Wacker (1972) in Wacker 1976; auch Holzkamp 1973, Kap. 7.4.

- 10 Die Verwendung des Begriffs »Heimat« durch Piaget & Weil soll die wechselnd großen Räume, die die Kinder darunter subsummieren, benennen helfen.
- 11 Eine solche Einschätzung wird allgemein geteilt. Vgl. z.B. Jahoda 1963, S.58 oder Davies 1968, S.107.
- 12 Aufgrund der häufigen Mißverständnisse, die durch eine umgangssprachliche oder »moralische« Ansicht dieses Begriffs provoziert wurden, versucht Piaget (in Piaget & Inhelder 1983, S.88) noch einmal dessen Bedeutung einzugrenzen. Mit dem Begriff »Egozentrik« soll auf die Schwierigkeit hingewiesen werden, »die das Kind hat, Unterschiede in den Gesichtspunkten der Gesprächspartner zu berücksichtigen«.
- 13 »7;6« bedeutet 7 Jahre und 6 Monate.
- 14 Eine »geniale« Lösung hatte ein sechsjähriger Junge in einer Untersuchung von Jahoda (1963, S.60): »One week I'm Scottish and the next I'm British.«
- 15 Bei Versuchen die Untersuchungen von Piaget in Schottland (Jahoda 1963) und in Australien (Knoche & Goldlust 1966; zitiert in Davies 1968, S.109) zu wiederholen konnten die AutorInnen sogar ein pre-Glasgow bzw. ein pre-Melbourne Stadium beobachten. D.h. die Kinder waren »shure only of their street and the corner's leading to school«. (Davies ebd.)
- 16 Ein anderes Kind von sieben Jahren mochte Neu Zeeland nicht, weil die Butter dort zu salzig sei. (Jahoda 1962, S.95)
- 17 Hieß es bei der kognitiven Entwicklung an dieser Stelle immer »Land«, so benützen die AutorInnen nun den Begriff der »Nation«! Weckt der Begriff »Land« eher geographische Assoziationen und konnte es dabei beim Verhältnis zwischen Stadt, Kanton und Land auch um »logische« Verhältnisse z.B. zwischen Teil und Ganzem, so verweist der Begriff »Nation« *auch* in eine andere Richtung. In den hier zugrundeliegenden Texten werden die Begriffe allerdings synonym verwendet.
- 18 Heute würde man wohl eher von nationalen Autostereotypen sprechen.
- 19 Wenn Kinder behaupten, daß sie Nachbarn haben, selbst aber keine sind, dann machen sie aus Relationen Eigenschaften. »Nachbar« ist dann kein Verhältnis, sondern nur eine Eigenschaft z.B. eines anderen Menschen. Solche Kinder haben also »Reziprozität« noch nicht begriffen. »Bei Piaget ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (d.h. Reziprozität A. M.) dem Begriff des Egozentrismus entgegengesetzt, *Ergebnis* der allgemeinen kognitiven *Entwicklung* eines Individuums, das relevant ist als Bedingung für sein soziales (kommunikatives und moralisches) Verhalten, darüber hinaus auch für sein Erkennen dinghafter, z.B. räumlicher Strukturen.« (Geulen 1982, S.17)
- 20 Ich möchte darauf hinweisen, daß es Piaget & Weil in ihren Untersuchungen nicht um »Inhalte« von Bewußtsein (was ist das Wesen der »Nation«) ging, sondern um den sich entwickelnden (kognitiven) Begriff von »Weltverständnis« bei Kindern. Das Interesse ist nicht die Entwicklung von Heimatbewußtsein als (inhaltlichen) Aspekt, als Dimension des Psychischen, d.h. als reale Entwicklung von Kindern. Ihr Interesse gilt den kognitiven *Strukturen* und ihren entwicklungslogischen Voraussetzungen, die man allerdings nur über ihre »Träger«, die realen Kinder, analysieren kann. Der Weltbezug des Kindes und dessen Lebensbewältigung vermitteln sich dabei notwendigerweise über die jeweiligen Beschränkungen und Widersprüchlichkeiten seiner unmittelbaren Lebenswelt, der Erwachsenen.
- 21 Aus dieser Perspektive betrachtet verbleiben Kontroversen darüber, ob das Individuelle oder das Soziale den Ausgangspunkt der kindlichen Entwicklung darstellt (z.B. zwischen Piaget und Vygotski), auf der Ebene eines »Schulstreits«. Richtiger müsste es darum gehen das jeweils spezifische »*Verhältnis*« zwischen Individuellem und Sozialem zu beschreiben und zu untersuchen. Ein kleines Kind ist nicht einfach egozentrisch oder sozial und muß sich in die jeweils andere Richtung entwickeln. Für *jedes Entwicklungsstadium* gibt es ein besonderes Verhältnis zwischen sozialen Möglichkeiten, Behinderungen

- und Anforderungen und subjektiven/individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten. Dieses inhaltliche Verhältnis entwickelt sich.
- 22 Sie selbst gehen von einer weiteren Entwicklungsperiode aus, in der vom Kind auch »dialektische Operationen« vollzogen werden können. Hierdurch erhält das Kind »Zugang zu der vielgestaltigen Ebene des dialektischen Denkens.« (Ebd.)
 - 23 Auch Furth (1992, S.254) ist »überzeugt, daß inter-individuelle und gesellschaftliche Beziehungen/Verhältnisse (relations) zwei qualitativ verschiedene sind.« Auch ist für ihn (1980, 1992) diese Unterscheidung zwischen »gesellschaftlichen« und zwischenmenschlichen/inter-personellen Sachverhalten/Verhältnissen für Kinder nicht schon gegeben. Eine solche Unterscheidung steht am Ende eines Differenzierungsprozesses, der (in unseren Gesellschaften) bis nach der Jugendphase/Adoleszenz dauert. Furth unterscheidet fünf aufbauende Stufen bis dorthin.
 - 24 Perspektivenverschränkung ist Bestandteil und Voraussetzung solcher Kooperativität.
 - 25 Jens Brockmeier (1983, S.81) hierzu: »Ist ein bestimmtes Entwicklungsniveau der Fähigkeit zur Aneignung gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen jedoch einmal erreicht, muß das Individuum sich natürlich nicht mehr allein über gegenständliche Tätigkeiten und deren jeweilige Verinnerlichung die gesellschaftlichen Errungenschaften aneignen. Es kann sich nun auch direkt die gesellschaftlichen Kognitionsstrukturen vergegenwärtigen.«
 - 26 Der französische Philosoph Etienne Balibar spricht hier von der Nation-Form (z.B. 1990, S.107).
 - 27 Es geht mir nicht darum, den Begriff »Nation« für deutsche Linke zu rehabilitieren, indem ich seinen entwicklungspsychologischen »Sinn« beweise. Für historisch »flüssige« gesellschaftliche Strukturen braucht es Begriffe, die auf keinen Fall als wahre Abbildung der Realität aufgefaßt werden können, und »Nation« ist selbstverständlich nicht deklungsgleich mit *Einzelgesellschaft*. Aber jeder Begriff zu Gesellschaft beinhaltet auch Mystifikation, ist also falsches Bewußtsein. Ich möchte auf zwei Dinge hinweisen: Erstens ist falsches Bewußtsein nicht nur *falsches* Bewußtsein, sondern auch *Bewußtsein*. Zweitens möchte ich diese Klärung des *falschen* und des *Bewußtseins* nicht einfach den Jugendlichen »aufhalsen« etc..

Literaturverzeichnis

- Balibar, Etienne (1990). Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie. In: Balibar, Etienne & Wallerstein, Immanuel. Rasse Klasse Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg/Berlin: Argument, S.107-130
- Berti, Anna Emilia & Bombi, Anna Silvia (1988). The child's construction of economics. Cambridge: Cambridge University Press
- Bertram, Hans (1986) (Hrsg.). Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Claar, Annette (1990). Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturen- genetische Analyse. Berlin: Springer
- Davies, A. F. (1968). The child's discovery of nationality. In: Australian and New Zealand Journal of Sociology, Bd. 4 (1968), S.107-125
- Feldman, A. B. (1959). Mothercountry and Fatherland. In: The Unconscious in History. New York: Philosophical Library, S.53-80
- Furth, Hans G. (1980). The world of grown-ups: Children's conceptions of society. New York: Elsevier
- Furth, Hans G. (1992). The Developmental Origin of Human Societies. In: Beilin, Harry & Pufall, Peter (Eds.)
- Piaget's Theory: Prospects and Possibilities. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum, S.251-265

- Geulen, Dieter (1982) (Hrsg.). Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Greenstein, Fred I. (1965). Children and Politics. New Haven: Yale University Press
- Hartley, Eugene L. & Rosenbaum, Max & Schwartz, Shepard (1948). Children's use of ethnic frames of reference – an exploratory study of children's conceptualizations of multiple ethnic group membership. In: Journal of Psychology, Bd. 26 (1948), S.367-386
- Hartley, Eugene L. & Rosenbaum, Max & Schwartz, Shepard (1948). Children's perceptions of ethnic group membership. In: Journal of Psychology, Bd. 26 (1948), S.387-398
- Held, Josef (1994). Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg/Berlin: Argument
- Holzkamp, Klaus (1973). Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Königstein/Ts.: Athenäum (Texte zur Kritischen Psychologie Bd. 1)
- Holzkamp, Klaus (1983). Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus
- Jahoda, Gustav (1962). Development of Scottish children's ideas and attitudes about other countries. In: Journal of Social Psychology Bd. 58 (1962), S.91-108
- Jahoda, Gustav (1963). The development of children's ideas about country and nationality. Part I: The conceptual framework. In: The British Journal of Educational Psychology, 33. Jg. (1963), S.47-60. Part II: National symbols and themes. In: The British Journal of Educational Psychology, 33. Jg. (1963), S.143-153
- Jahoda, Gustav (1964, d.:1976). Nationalitätsvorstellungen bei Kindern – eine kritische Studie zu den Piagetschen Entwicklungsstadien. In: Wacker, Ali (Hrsg.). Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M.: Campus. S.149-164
- Jahoda, Gustav (1984). The development of thinking about socio-economic systems. In: Tajfel, Henri (Hrsg.). The social dimension. European developments in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, S.69-88
- Kardorff, Ernst von (1991). Zum Biologismus und Organizismus in den Sozialwissenschaften. In: Heilmeier, Josef & Mangold, Klaus & Marvakis, Athanasios & Pfister, Thomas (Hrsg.). Gen-Ideologie. Biologie und Biologismus in den Sozialwissenschaften. Hamburg/Berlin: Argument (AS 175), S.53-80
- Kern, Lucian & Wakenhut, Roland (1990). Nationalbewußtsein – Zwischen ›vernünftiger Identität‹ und Regionalbewußtsein. In: Kohr, Heinz-Ulrich & Martini, Massimo & Kohr, Angelika (Hrsg.). Macht und Bewußtsein. Europäische Beiträge zur Politischen Psychologie (10. Workshop-Kongreß Politische Psychologie Florenz, 6.-8.10.1988). Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Lippert, Ekkehard (1992). Zur Psychologie der »Nation«. In: Kohr, Heinz-Ulrich & Wakenhut, Roland (Hrsg.). Untersuchungen zum Bewußtsein nationaler Zugehörigkeit. München (Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr: SOWI-Arbeitspapier Nr. 57), S.1-17
- Lawson, E.D. (1963). The Development of Patriotism in Children: A Second Look. In: Journal of Psychology, Bd. 55, S.279-286
- Meacham, John A. & Riegel, Klaus F. (1978). Dialektische Perspektiven in Piagets Theorie. In: Die Psychologie des 20. Jhd., Bd. VII (»Piaget und die Folgen«). Zürich: Kindler, S.172-183
- Milner, David (1984). The development of ethnic attitudes. In: In: Tajfel, Henri (Hrsg.). The social dimension. European developments in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, S.89-107
- Piaget, Jean (1928). Judgement and Reasoning in the Child. London
- Piaget, Jean & Inhelder Bärbel (1983). Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/M.: Fischer
- Piaget, Jean & Weil, Anne-Marie (1951). The Development in Children of the Idea of Homeland and of Relations with other Countries. In: International Social Science Bulletin, Vol. 3 (1951), S.561-578

- Piaget, Jean & Weil, Anne-Marie (1976). Die Entwicklung der kindlichen Heimatvorstellungen und der Urteile über andere Länder. In: Wacker, Ali (Hrsg.). Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M.: Campus. S.127-148
- Piaget, Jean & Weil, Anne-Marie (1978). Wie sich bei Kindern die Vorstellung von Heimatland und Ausland entwickelt. In: Karsten, Anitra (1978) (Hrsg.). Vorurteil: Ergebnisse psychologischer und sozialpsychologischer Forschung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.98-119
- Róheim, Géza (1959). The psychology of patriotism. In: *American Imago* Bd. 7 (1959), S.3-19
- Sodhi, Kripal Singh & Bergius, Rudolf (1953). Nationale Vorurteile. Eine sozialpsychologische Untersuchung an 881 Personen. Berlin: Duncker & Humblot
- Stüber-Hemerich, Margit (1993). »Mama, Ivan kommt aus'm Land, des gibt's gar nimmer!«. Vom »Deutschsein« und »Ausländischsein« im Alltag von Kindern. In: *Offene Jugendarbeit*, Heft 4/1994, S.25-30
- Tajfel, Henri & Nemeth, C. & Jahoda, Gustav & Campbell J. D. & Johnson, N. (1970). The development of children's preference for their own country. A cross-national study. In: *International Journal of Psychology*, 5. Jg. (1970), Heft 4, S.245-253
- Thurstone, L. L. (1928). An Experimental Study of Nationality Preferences. In: *J. of General Psychology*, Vol. 1, S.405-423
- Wacker, Ali (1976) (Hrsg.). Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M.: Campus.
- Weinstein, Eugene A. (1957). The development of the concept of the flag and the sense of national identity. In: *Child Development*, Bd. 28, S.167-174
- Wygotski, Lew S.(1987). Die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen im Übergangsalter. In: Lompscher, Joachim (Hrsg.). *Lew Wygotski: Ausgewählte Schriften*, Bd. 2 (Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit). Köln: Pahl-Rugenstein, S.465-594