

Klaus Holzkamp

Kolonisierung der Kindheit

Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen*

Der Begriff »Entwicklung« dient in der Psychologie nicht nur zur Bezeichnung des Themas einer bestimmten Teildisziplin, der »Entwicklungspsychologie«; darüber hinaus wird in verschiedenen Problemzusammenhängen auf Konzepte wie »Entwicklung«, »Kindheit« o.ä. zurückgegriffen, wenn das Verhalten oder die Persönlichkeit von Erwachsenen psychologisch erklärbar bzw. verstehbar gemacht werden soll. Um den Charakter und die Funktion dieses allgemeineren psychologischen Entwicklungskonzeptes wird es im folgenden gehen. Dabei soll nach und nach deutlich werden, daß von »Entwicklung« hier – ohne daß dies offengelegt und reflektiert wird – lediglich in einem ganz bestimmten, fixierten und »einseitigen« Sinne die Rede ist, und daß dadurch einerseits in weiten Bereichen das Selbstverständnis der heutigen Psychologie, deren »Identität« in Abgrenzung von anderen Wissenschaften, geprägt ist, was aber andererseits auch bestimmte fachspezifische Erkenntnisbeschränkungen, durch welche Widersprüche ausgeblendet und Einsichten in umfassendere Zusammenhänge versperrt sind, einschließt. Aus der Diskussion der Implikationen und Konsequenzen eines solchen verkürzten Entwicklungsbegriffs für die psychologische Forschung und Praxis soll auch hervorgehen, welche Perspektiven sich aus einem umfassenderen und weniger ideologisch fixierten Entwicklungsverständnis für das Fach eröffnen könnten.

»Entwicklung« im psychologiegeschichtlichen Überblick

Verschaffen wir uns – um einen Einstieg in die Diskussion zu finden – zunächst einen Überblick, in welchen Zusammenhängen innerhalb der Psychologie das Konzept »Entwicklung« – oder verwandte Konzepte – zur Erklärung des Erwachsenenverhaltens herangezogen werden. Dazu hätte man sich zunächst darüber zu einigen, von wann an man überhaupt von einzelwissenschaftlicher Psychologie sprechen kann. Als Beginn heutiger Psychologie wird häufig die Gründung des ersten psychologischen Laboratoriums durch Wilhelm Wundt in Leipzig im Jahre 1879 angesehen. In der damit markierten ersten Phase der

* *Überarbeitete Fassung eines auf Einladung des Psychologischen Instituts der Universität Bonn am 28. Oktober 1994 gehaltenen Gastvortrags mit dem Titel: »Kindheit als psychologisches Erklärungsprinzip«.*

fachspezifischen Psychologiegeschichte ist nun allerdings von Entwicklung in einem systematischen Sinne noch nicht die Rede. Wundt etwa bestimmte als Gegenstand der Psychologie die »unmittelbare Erfahrung«, in Abhebung von der durch Abstraktion vom Erfahrungssubjekt konstituierten »mittelbaren« Erfahrung der Naturwissenschaften (z.B. 1913, S.1ff). Im Ganzen gesehen ging es dort generell noch nicht um Individuen, die sich entwickeln könnten, sondern um den Aufbau oder die »Struktur« des Bewußtseins. Entsprechend wurde dieses Frühstadium der Psychologie – nachdem Wundts Ansatz durch seinen Schüler Titchener nach den USA exportiert worden war – auch »Strukturalismus« (in einer spezifisch psychologischen Bedeutung des Begriffs) genannt.

Nun muß man sich jedoch vergegenwärtigen, daß dem so verstandenen psychologischen »Strukturalismus« als bestimmender Erscheinung der Psychologiegeschichte nur eine außerordentlich kurze Lebensdauer beschieden war. Er wurde in den USA rasch abgelöst von dem, was man funktionalistisch-behavioristische Wende genannt hat, und zwar so radikal, daß in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts die Wundtsche Bewußtseinspsychologie bald nur noch als überwundenes Gegenbild der »eigentlichen« Psychologie gehandelt wurde. In der Tat spricht vieles dafür, erst von da an den Beginn der »modernen« Psychologie zu datieren, den Wundtschen »Strukturalismus« dagegen eher als Vorform einer experimentellen Philosophie o.ä. zu betrachten. So kann man auch davon ausgehen, daß erst hier das eigentliche Selbstverständnis der einzelwissenschaftlichen Psychologie konstituiert wurde. Für unseren Problemzusammenhang entscheidend ist nun aber, daß es jetzt nicht mehr um den Aufbau des Bewußtseins, sondern um die einzelnen Individuen im Plural, wie sie in Anpassung an die Umwelt ihr Leben zu bewältigen suchen, ging – womit auch die Frage nach »Entwicklung/Kindheit« als psychologischem Erklärungsprinzip nunmehr auf neuer Ebene diskutiert werden kann.

Im konzeptionellen Zentrum des psychologischen Funktionalismus/Behaviorismus steht bekanntlich das »Lernen«, wobei dies hier nicht disziplinär eingeschränkt, etwa als spezielles Thema der Allgemeinen Psychologie, sondern als generelles Kennzeichen des individuellen Lebensprozesses verstanden wurde. Entsprechend pflegt man die in diesem Kontext formulierten Theorien generell als »Lerntheorien« zu bezeichnen. Nun ist »Lernen« zwar nicht gradezu mit »Entwicklung« gleichzusetzen, hat aber offensichtlich eindeutige Affinitäten zum Entwicklungskonzept. Man kann nämlich »Lernen« in dem Maße als Entwicklungsprozeß betrachten, wie damit nicht nur situationale Modifikationen, sondern individuelle Veränderungen in *biographischer Größenordnung* gemeint sind, und wie weiterhin dem biographischen Veränderungsprozeß eine bestimmte *Richtung*, nämlich die *Gerichtetheit von weniger zu mehr* Angepaßtheit, Lebenstüchtigkeit, »Reife«, Intelligenz etc. unterlegt ist. Und »Entwicklung« in diesem Sinne ist – auch, wo das Wort nicht gebraucht wird – tatsächlich ein

Zentralthema schon des psychologischen Funktionalismus als Vorform des Behaviorismus. Besonders deutlich wird dies an der Selbstverständlichkeit, mit der hier menschliche *Erziehungsprozesse* als Domäne der Psychologie betrachtet werden. So sah eine der Zentralfiguren des psychologischen Funktionalismus, der »pragmatistische« Denker John Dewey, geradezu seine Mission darin, den »flow of intelligence« in der Bevölkerung zu erhöhen, und kann deswegen genau so gut wie als Psychologe auch als Pädagoge eingestuft werden. Entsprechend verfaßte E. L. Thorndike, den man im Übergangsbereich zwischen Funktionalismus und Behaviorismus ansiedeln kann, bereits im Jahre 1903 ein Buch mit dem Titel »Educational Psychology« – und wurde damit (wenn ich recht sehe) zum Urvater dessen, was heute als »Pädagogische Psychologie« firmiert. Der optimistische Impetus, daß man die Menschen und die Menschheit durch Erforschung und Veränderung von Lernbedingungen zum Besseren hin entwickeln könne, war in gewissem Maße kennzeichnend für die gesamte funktionalistische Phase der Psychologie.

Dieser Impetus blieb, jedenfalls zunächst bzw. partiell, erhalten, als der Funktionalismus in den Behaviorismus (als dessen zugespitzter und methodisierter Form) überzugehen begann. Von John B. Watson, dem ersten Propagandisten des Behaviorismus, der die Reflexologie von Pawlow vereinfacht und modifiziert in den USA populär machte, stammt bekanntlich das Wort, man solle ihm ein Dutzend gesunder Säuglinge geben, und er würde – je nach Wunsch – Ärzte, Rechtsanwälte, Wissenschaftler, Industriearbeiter oder auch Verbrecher und Psychopathen aus ihnen machen. Psychologiegeschichte geschrieben hat das sog. »Kleiner-Albert-Experiment«, das Watson zusammen mit Rosalind Rayner durchführte, und in dem gezeigt werden sollte, daß frühkindliche Angstreaktionen, so die Angst vor bestimmten Kleintieren, keineswegs angeboren, sondern – hier per Konditionierung mit einem sehr lauten Geräusch – gelernt sind, also auch durch entsprechende Veränderungen der Lernbedingungen vermieden werden könnten (Watson & Rayner 1920). In abgewandelter und theoretisch ausgereifter Form finden sich derartige Vorstellungen z.B. bei B.F. Skinner, in dessen Konzeption des »operanten« Konditionierens die implizite Akzentuierung des Entwicklungsaspektes dadurch besonders deutlich wird, daß er in vielfältigen Zusammenhängen von der »learning history« oder »reinforcement history« der Individuen spricht und die Erklärung des Verhaltens erwachsener Menschen mit der möglichst vollständigen Analyse ihrer »Verstärkungsgeschichte« gleichsetzt. Zum Erreichen dieses Ziels steuerte Skinner etwa umfangreiche und differenzierte Experimente über »Verstärkungspläne« (z.B. Ferster & Skinner 1957) sowie den Versuch bei, auch das menschliche Sprechen als Produkt der individuellen Verstärkungsgeschichte auszuweisen (Skinner 1957) – ein Ansatz, der ihm ja dann die Kritik und den Spott des Linguisten Noam Chomsky (1959) eingetragen hat. Skinners Vision von der Möglichkeit und Wünschbarkeit einer Erziehung/Entwicklung der

Menschheit durch wissenschaftliche Manipulation ihrer Verstärkungsgeschichte fand bekanntlich ihre literarische Gestaltung in seinen beiden Romanen »Walden two« (1948) und »Beyond freedom and dignity« (1971).

Entsprechend der historischen Aufsplitterung und Vielgestaltigkeit des Faches darf man – um die Durchsetzung der Entwicklungsdimension in der Psychologie nachzuzeichnen – sich nicht auf deren Hauptstrom beschränken, sondern muß auch verschiedene Seitenarme, die alle zur Ausgestaltung und Fixierung des psychologischen Gegenstandsverständnisses beitragen, berücksichtigen. Naheliegend ist dabei der Rückgriff auf die psychologischen *Phasenlehren*, wie sie etwa in den zwanziger und dreißiger Jahren von Charlotte Bühler, Otto Tumlirz, Oswald Kroh und anderen konzipiert wurden, wobei wir allerdings die meisten von ihnen gleich wieder beiseite legen können, da sie dezidiert entwicklungspsychologischer Art sind und mit der Heraushebung des Jugendalters die Entfaltung der von ihnen unterstellten Stufenfolge der ontogenetischen Entwicklung beenden. Allerdings haben einige Phasenlehren darüber hinaus den gesamten Lebenslauf in ihre Stufenaufteilung einbezogen und so dazu beigetragen, daß das Denken in Entwicklungsstufen sich in weiteren Bereichen der Psychologie eingenistet hat. Am bekanntesten geworden ist wohl das Modell von E.H. Erikson (1963), der acht Stufen des »Lebenszyklus« unterscheidet: Das »Urvertrauen« des Säuglings, »Autonomie vs. Zweifel/Scham« in der frühen Kindheit, »Initiative vs. Schuld« im Spielalter, »Eifer vs. Unterlegenheit« im Schulalter, »Identität vs. Identitätsdiffusion« in der Adoleszenz, »Intimität vs. Isolation« beim jungen Erwachsenen, »Generativität (als Fruchtbarkeit) vs. Selbstabsorption« im Erwachsenenalter und schließlich »Integrität vs. Verzweiflung« im Alter. Dieses Modell, besonders auch die dabei für jede Stufe (nach dem Säuglingsalter) unterstellte Alternative zwischen einer gelingenden und einer mißlingenden Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgabe, hat (wie noch deutlich werden wird) wesentliche Grundvorstellungen der moderneren Psychologie geprägt oder auf den Begriff gebracht. Aber auch Piagets Konzeption, deren Einfluß, wenn ich recht sehe, gegenwärtig eher noch zunimmt, ist in diesem Zusammenhang zu nennen: Zwar kann die von ihm benannte Stufenfolge von der Sensumotorik zum voroperativen, konkret-operatorischen und schließlich formal-operatorischen (d.h. hypothetico-deduktiven) Denken sicherlich zunächst entwicklungspsychologisch verstanden werden. Das eigentliche Ziel Piagets ist dabei aber die genetische Fassung der Allgemeinen Psychologie, genauer: das Begreifen des wissenschaftlichen Denkens aus der Rekonstruktion der zu ihm führenden Stufenfolge (deswegen nennt sich sein Konzept auch »genetische Epistemologie«). Dieser Ansatz hatte bestimmte charakteristische Konsequenzen für das Verständnis der Denkentwicklung des Erwachsenen. Einerseits nämlich folgt daraus (und hat sich vielfältig demonstrieren lassen), daß der wissenschaftlichen Argumentierens nicht mächtige erwachsene Alltagsmensch normalerweise die Stufe der formalen

Operationen nicht erreicht, sondern (bestenfalls) in der konkret-operatorischen Stufe verharrt. Andererseits provoziert Piagets Stufenmodell offensichtlich die Frage, ob man (um wirklich auch die allerhöchsten Formen menschlichen Denkens angemessen erklären zu können) nicht noch eine weitere Stufe über die der »formalen Operationen« hinaus annehmen müsse. So hat z.B. Klaus Riegel im Kontext seiner Konzeption einer »Dialectical Psychology« vorgeschlagen, jenseits der »formalen Operationen« noch die Stufe der dialektischen Denkstrukturen einzuführen (vgl. dazu Riegel, 1978, sowie Grüter, 1979). Ähnliche Aus- und Eingrenzungen ergaben sich auch aus Lawrence Kohlbergs strukturell auf Piaget basierender einflußreicher Lehre von den sechs Stufen der Moralentwicklung: Auch hier wurden Kohlbergs höchste, postkonventionelle Moralstufen nur bei einer Minderheit der Bevölkerung als realisiert betrachtet und auch hier wurde erwogen, ob man nicht darüber hinaus eine siebente, sozusagen post-postkonventionelle Stufe anzunehmen habe, die großen Männern wie Sokrates oder Martin Luther-King vorzubehalten sei (vgl. dazu etwa Markard & Ulmann 1983).

Eine andere historische Linie, über welche die Dimension individueller Entwicklung als Erklärungsprinzip akzentuiert wurde, und die mit der Vorstellung von Entwicklung als Stufenfolge mannigfache Berührungspunkte hat, läßt sich durch das Schlüsselwort »Sozialisation« charakterisieren. Dieser Konzeption liegt die Auffassung zugrunde, der Mensch sei in seiner frühesten Kindheit »selbstverständlich« ein naturhaft-asoziales, triebbestimmtes, egozentrisches Wesen, das also – um zu einem »lebensfähigen« Erwachsenen zu werden – im Laufe seiner Biographie die Normen und Werte der Gesellschaft übernehmen müsse. Das Sozialisations-Konzept kommt ursprünglich aus der Soziologie – George Herbert Mead kann als einer seiner wesentlichen Inauguratoren angesehen werden: In diesem Kontext wird »Sozialisation« als Übernahme gesellschaftlicher »Rollen«, aber auch als Prozeß der »Identifikation« und »Internalisation« o.ä. spezifiziert, wobei lerntheoretische, insbesondere aber auch psychoanalytische Auffassungen herangezogen werden (s.u.). Seither hat das Sozialisationskonzept in vielfältigen Zusammenhängen auch in die Psychologie Eingang gefunden, wird etwa von Rolf Oerter, dem bekannten Chronisten der Entwicklungspsychologie, sogar geradezu als deren modernere Ausprägung jenseits der problematischen Stufenlehren angesehen (z.B. 1971). Entsprechend sind auch psychologische Modellvorstellungen, etwa motivations- oder kognitionstheoretischer Art, zur Erklärung des Sozialisationsprozesses benutzt worden (so kann etwa Kohlberg genau so gut wie als Entwicklungspsychologe auch als Sozialisationstheoretiker eingestuft werden). Dabei hat es sich eingebürgert, gewisse gesellschaftliche Konstellationen als »Sozialisationsagenturen« herauszuheben und demgemäß zwischen »familiärer Sozialisation« (als »primärer Sozialisation«), »schulischer Sozialisation« (als »sekundärer Sozialisation«) und »beruflicher Sozialisation« (als »tertiärer Sozialisation«) zu unterscheiden.

Von da aus konnte man dann auch bestimmte gesellschaftliche Trennungen oder Schichtungen auf den Sozialisationsprozeß projizieren und nach Besonderheiten z.B. der »geschlechtsspezifischen Sozialisation«, »kulturspezifischen Sozialisation«, »schichtspezifischen Sozialisation« oder sogar »klassenspezifischen Sozialisation« fragen. Daraus versteht sich, daß man – im Kontext einschlägiger politischer Bewegungen – der Sozialisationstheorie teilweise direkt eine Art von gesellschaftskritischer Potenz unterlegte: So wurde das mit antikapitalistischer Absicht verfaßte Buch von Wilfried Gottschalch, Marina Neumann-Schönwetter und Gunther Soukoup, »Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik« (1971), während der Zeit der Studentenbewegung schlagartig ein Bestseller. Heute wird das Sozialisationskonzept mit großer Unbefangenheit besonders da herangezogen, wo es kritikwürdige oder sonst auffällige Erscheinungen, wie Frauenunterdrückung, Delinquenz, Gewalttätigkeit, Psycho-pathie zu erklären gilt: Da man angeborene Faktoren als Ursache für derartige Erscheinungen nicht mehr annehmen will oder darf, bleibt offensichtlich nichts anderes übrig, als sie auf entsprechende Sozialisationsprozesse zurückzuführen. Demgemäß pflegen heute auch rassistische Erscheinungen, Ausschreitungen gegen Nichtdeutsche o.ä. von psychologischer Seite umstandslos als Resultat von Sozialisationsdefiziten der Rassisten bzw. Gewalttäter betrachtet zu werden (vgl. dazu mein Beitrag in diesem Heft, Holzkamp 1995).

In unserer Skizzierung des Sozialisationskonzeptes deutete sich schon an, daß wir – wenn es um die Herausbildung von »Entwicklung« als Erklärungsprinzip geht – den Einfluß der *Psychoanalyse* auf das psychologische Denken keinesfalls vernachlässigen dürfen. Zwar ist diese einerseits hierzulande immer noch von der Universitätspsychologie institutionell getrennt, wobei aber andererseits psychoanalytisches Denken bis in die feinsten Verzweigungen psychologischer Forschung und Praxis hinein diffundiert ist. Dabei ist für unseren Argumentationszusammenhang von besonderer Bedeutung, daß das psychoanalytische Entwicklungskonzept zunächst direkt als Vehikel der Selbst- und Lebensdeutung von Erwachsenen, insbesondere der Deutung ihrer *gegenwärtigen* Schwierigkeiten und Konflikte, dient und erst sekundär zur Gründung einer psychoanalytischen Kinderpsychologie (etwa durch Anna Freud und Melanie Klein) herangezogen wurde – ein Anwendungsbezug, dem nicht nur Freud selbst ambivalent gegenüberstand, sondern der bis heute von manchen psychoanalytischen Theoretikern skeptisch betrachtet wird – so etwa von Alfred Lorenzer, der die Psychoanalyse als kritisch-hermeneutische Erfahrungswissenschaft, nicht aber als Sparte der Entwicklungspsychologie verstanden wissen will (etwa 1974, vgl. dazu auch Holzkamp 1985).

Die Darstellung des Entwicklungskonzeptes der Psychoanalyse wird einem in gewisser Weise dadurch erleichtert, daß (soweit ich sehe) allen, auch den modernen, Spielarten der Freudschen Psychoanalyse – wie der Kritischen Theorie des Subjekts oder der Ethnopschoanalyse – quasi vortheoretisch ein gleichartiges

Entwicklungsschema zugrundeliegt (vgl. dazu Holzkamp 1995, i.d.H.): In diesem Schema werden zunächst die urtümlich-ungesellschaftlichen – sexuellen oder sexuell-aggressiven – »Triebe« als Grundthematik und zentrales Bewegungsmoment des menschlichen Lebenslaufs, die nur während der frühesten Kindheit – in der Stufenfolge von oralen, zu analen und phallischen Partialtrieben – offen verhaltensbestimmend sind, unterstellt: Dann aber sei es das »Schicksal« dieser Triebe, im Prozeß der individuellen Entwicklung – besonders durch die beiden Krisenkonstellationen des familialen Ödipus-Komplexes und seines Untergangs sowie des erneuten »Triebdurchbruchs« in den Kulturkonflikten der Adoleszenz und seiner Einbindung – stufenweise »sozialisiert«, d.h. mit den gesellschaftlich-kulturellen Notwendigkeiten/Restriktionen vereinbar gemacht zu werden. Die in den zentralen Krisenkonstellationen, aber auch jedem daraus abgeleiteten weiteren Konflikt auftretende Angst (etwa vor der »Kastration«) erfordert in dieser Sicht eine mannigfache Verwandlung und Verschleierung, d.h. ein Unbewußtwerden/-machen der ursprünglichen Triebimpulse (aus dem »Es«) mittels »Verdrängung« und der (anderen) »Abwehrmechanismen«, damit sie für das »Ich« als Instanz bewußten realitätsbezogenen Handelns tragbar werden. Die Instanz des »Über-Ich« fungiert dabei als Vertretung der (über die »Eltern«, besonders den »Vater« vermittelten) gesellschaftlichen Ge- und Verbote im Subjekt. Die Widersprüche zwischen Triebimpulsen, Realitätserfordernissen und gesellschaftlichen Restriktionen im Individuum sind so als Versuche des »Ich«, einen Ausgleich zwischen dem »Es« und dem »Über-Ich« herbeizuführen, personalisierbar, wobei in dieser Sicht – wenn solche Ausgleichsversuche nur im normalen Rahmen mißlingen – die Handlungsfähigkeit des »Ich« durch Verdrängung/Abwehr der Triebimpulse bzw. »Triebrepräsen-tanzen« ins Unbewußte (noch) aufrechterhalten werden kann. Ein so weitgehendes Mißlingen, daß diese Handlungsfähigkeit unterminiert ist, werde dagegen in »neurotische« Symptombildungen transformiert, die vom Individuum nicht mehr selbst aufgelöst werden können, sondern eine psychoanalytische »Kur« erforderlich machen etc.

Aus diesem Schema ergibt sich, was (entsprechend dem Freudschen Diktum, das Kind sei der Vater des Erwachsenen) im Rahmen des psychoanalytischen Grundansatzes »Erklärung« bedeutet: Erklärung kann hier nie etwas anderes heißen als Eröffnung der individualbiographischen Dimension: Das manifeste Verhalten ist in diesem Kontext die erscheinende Oberfläche, und die dem zugrundeliegenden individualgenetischen Ereignisse sind das »Wesentliche« oder das »Eigentliche«. Dabei ist mit dieser Grunddenkweise auch schon darüber vorentschieden, wie über die individualgenetische Dimension allein vernünftig geredet werden kann, nämlich in Termini des Rückgangs auf die beiden großen Konfliktkonstellationen, die Adoleszenzkrise und den Ödipus-Komplex (samt der vorgängigen, darin aufzulösenden Mutter-Kind-Symbiosen). Daraus ergibt sich die zentrale Bedeutung des Konzeptes der »Regression«: Bei jeder Art von störendem, unangepaßtem Verhalten fällt das Individuum – so

wird angenommen – unbewußt auf individualgenetisch primitivere Bewältigungsformen zurück, die für die Problembewältigungs-Erfordernisse des Erwachsenen nicht mehr taugen. Das Durchschlagen der primitiveren Bewältigungsweisen bedeutet in diesem Zusammenhang letztlich, daß die im Untergang des Ödipus-Komplexes erworbenen unbewußten Mechanismen der Triebmodellierung und Triebkontrolle brüchig geworden sind: Deshalb gehen die Regression wie letztlich auch ihre Analyse auf die noch rohen, narzißtischen, aggressiven etc. Triebimpulse jenseits des Ödipus-Komplexes zurück. So reden die Psychoanalytiker, einerlei, welche Aspekte problematischen Erwachsenen-Verhaltens von ihnen gerade analysiert werden, meist ziemlich bald von »Infantilisierungen«, von »infantilen« Triebkostellationen etc., und in diesem Zusammenhang so unversehens wie selbstverständlich vom »kleinen Kind« (ich habe dies am Beispiel psychoanalytischer Rassismus-Deutungen genauer herausgearbeitet, 1995, i.d.H.). Dabei ist hier, wie gesagt, nicht das wirkliche »kleine Kind« gemeint, sondern sozusagen das »Kind im Erwachsenen«: Die frühkindlichen Konflikte sollen aus dem Erfahrungsbestand des Erwachsenen rekonstruiert werden, um so dahinter zu kommen, was »eigentlich« hinter den gegenwärtigen Konflikten steckt, worin sie also tatsächlich ihre Erklärung finden.

Aus dieser Darstellung dürfte rückwirkend deutlich geworden sein, wie stark das gängige »Sozialisations«-Denken von psychoanalytischen Vorstellungen geprägt ist, aber auch, in welchem Maße derartige Auffassungen, quasi säkularisiert, in das Alltagsdenken der psychologischen Praxis Eingang gefunden haben: Im Rahmen beraterischer und therapeutischer Tätigkeit verschiedenster Art z.B. wird häufig die eigentlich »psychologische« Ebene der professionellen Tätigkeit erst dann als erreicht angesehen, wenn endlich von der »Kindheit« des Klienten die Rede ist, und auch viele Betroffene mögen sich erst dann richtig »beraten« oder »geheilt« vorkommen, wenn sie mit Hilfe des Psychologen schließlich eingesehen haben, daß z.B. hinter ihren gegenwärtigen Beziehungsproblemen »eigentlich« ihr schon seit der Kindheit gestörtes Verhältnis zum Vater oder zur Mutter steckt und so die Überzeugung gewonnen, daß – wenn ihnen wirklich geholfen sein soll – eben diese frühkindlichen Konflikte »aufgearbeitet« werden müssen. – Dabei scheinen mir fließende Übergänge zu bestehen zwischen bestimmten persönlichkeits-theoretischen Konzepten – wie »Selbstverwirklichung« oder (moderner) »Identität«, aber auch der in verschiedensten Gebieten antreffbaren unbefangenen Rede von »Persönlichkeitsentwicklung« – und alltagssprachlichen Formeln, mit denen Therapiebedürftigkeit etwa aus nicht überwundener Abhängigkeit von den Eltern und Erfordernissen autonomer persönlicher Entfaltung begründet wird – zusammengehalten von der selbstverständlichen Voraussetzung, daß man »als Mensch« die Möglichkeit und das Recht hat, sich individuell zu »verwirklichen« und »zu sich selbst zu finden«. Und auch dahinter steht eben jene allgemeine Vorstellung von

der Erklärbarkeit des Individuums aus seiner »Entwicklung«, die ich in ihren verschiedenen Verzweigungen darstellen wollte und durch die – wenn auch nicht in jedem psychologischen Teilgebiet gleichermaßen – das Bild darüber vorgeprägt ist, womit sich die Psychologie beschäftigt und was Psychologen tun.

*Zur Funktion von »Entwicklung« als psychologischem Erklärungskonzept:
Vorhersage, Kontrolle, normative Einordnung*

Ich könnte mir denken, daß bei manchen Zuhörern angesichts dessen, was ich bisher gesagt habe, allmählich der Gedanke aufkam: Nun gut, das mag ja alles mehr oder weniger zutreffend sein, die Psychologie ist eben als Fach in besonderem Maße an individueller Entwicklung interessiert, aber warum sollte sie nicht? Was ist eigentlich so schlimm oder falsch daran, und wo liegt die Alternative? Ich will im folgenden versuchen, dieses Problem schrittweise einer Klärung näherzubringen. Um dazu einen Zugang zu finden, frage ich (wie das bei uns üblich ist) zunächst danach, welche Funktion die Erklärung des Erwachsenen aus seiner Entwicklung in psychologischer Forschung und Praxis zukommen könnte. Dabei kann man in gewisser Weise zwischen jenen Funktionsbestimmungen unterscheiden, die an der psychologischen Praxis/Forschung direkt identifizierbar sind, und jenen, die nur durch funktionskritische Denkbewegungen aus der gängigen Forschung/Praxis herausanalysiert werden können.

Eine naheliegende Antwort, die die psychologische Forschung/Praxis selbst auf die Frage nach der Funktion von Entwicklungserklärungen geben mag, könnte im Hinweis darauf liegen, daß sich mit dem Rückgriff auf Entwicklungsdaten der Erklärungswert psychologischer Aussagen über das Individuum erhöht: Wenn ich weiß, welche »Entwicklung« jemand durchgemacht hat – etwa aus welchem Elternhaus er stammt, welche Schulen er besucht hat, aber auch, welche Probleme und Konflikte er schon früher hatte, wo »Störungen« aufgetreten sind usw. –, dann weiß ich dem Vernehmen nach mehr über ihn, wie er jetzt ist – diese Voraussetzung scheint so selbstverständlich, daß z.B. kaum jemand daran zweifelt, daß – wenn man als Psychologe etwa mit »Erziehungsschwierigkeiten« eines Jugendlichen konfrontiert ist – die »Anamnese-Erhebung«, oft unter Einbeziehung der frühesten Kindheit (wie lange gestillt, wann sauber, wann Laufen, wann Sprechen etc.), einen unerläßlichen Aspekt jeder wirklich gründlichen Persönlichkeitsdiagnostik darstellt.

Darüber hinaus scheint sich – da »Entwicklung« als »Verlauf« zeitlich bestimmt und gegliedert ist – durch die Einbeziehung von Entwicklungsdaten die Möglichkeit wesentlich zu verbessern, über die Erhellung der Gegenwart hinaus »Vorhersagen« hinsichtlich der weiteren Entwicklung des Individuums zu treffen bzw. – in mehr praktischen Arbeitszusammenhängen – »Prognosen« darüber zu formulieren, wie es sich in bestimmten kritischen Konstellationen –

Schule, Beruf, besonderen Anforderungs- oder Belastungssituationen – zukünftig verhalten, wieweit es sich bewähren und wieweit es scheitern wird.

Auch in therapeutischen Situationen weiß man so gesehen, indem man dessen Entwicklung nicht nur erhoben, sondern auch gedeutet hat, nun quasi mehr über das Individuum als dieses selbst, man kann ihm also sagen, welche vergangenen Konflikte »aufgearbeitet« werden müssen, damit gegenwärtige und zukünftige Behinderungen und Konflikte überwunden bzw. vermieden werden können. Die Heranziehung der Entwicklungsdimension eröffnet, wie es scheint, die Chance zu einer Art von »Extrapolation« aus der Vergangenheit in die Zukunft: Daraus, wie es bisher gelaufen ist, kann man ersehen, wie es zukünftig laufen wird bzw. wo man intervenieren muß, damit es zukünftig anders läuft. Man meint, durch Anlegen des Entwicklungsrasters, indem man empirische Daten oder auch persönliche Erfahrungen über typische Entwicklungsverläufe ins Feld führt – erhöhte Kontrolle über das Individuum zu gewinnen – sei es wissenschaftliche Kontrolle in Form von Vorhersage- oder praktische Kontrolle in Form von Prognosemöglichkeiten.

Wenn man etwas genauer zusieht, so stellt man fest, daß der Erklärung eines Individuums aus seiner Entwicklung – neben und in der Diagnose- bzw. Vorhersagefunktion – recht eindeutig auch eine präskriptiv-normative Funktion inhärent ist, die man je nach Bedarf aktualisieren und verwerten kann: Wenn ich die bisherige Entwicklung eines Individuums recherchiere, so ergibt sich dabei notwendigerweise dessen »Entwicklungsstand«, d.h. ich erfahre innerhalb dieses Bezugssystems, wo es im Vergleich zu anderen »steht«, wieweit es voll »entwickelt« ist oder bestimmte »Entwicklungsrückstände« oder »Fehlentwicklungen« aufweist. Besonders deutlich ist dies bei der sog. »Entwicklungsdiagnostik«, wo es um die »Altersgemäßheit« des Entwicklungsstandes geht. Hier wird der durchschnittliche »Ist-Wert« des »Entwicklungsalters« meist umstandslos in einen »Soll-Wert« umgedeutet, womit – wie Gisela Ulmann (1987) eindrucksvoll dargelegt hat – die alltäglichen Ängste und Irritationen von Eltern, ob ihr Kind denn auch »normal« entwickelt sei, auch noch »wissenschaftlich« bekräftigt werden. Besonders eindrucksvoll tritt der normative Gehalt der Unterstellung von »Entwicklungsstufen« in der geschilderten Phasenlehre von Erikson zutage, wo ja die Alternative adäquater und inadäquater Entwicklung schon in den Benennungen der einzelnen Stufen auf den Punkt gebracht ist: Wer etwa als Erwachsener keinen Nachwuchs zeugen will, der hat das Entwicklungsziel der »Generativität« verfehlt und ist egoistisch von sich selbst »absorbiert« – dies ist nur ein Beispiel für die Unbefangenheit, mit der gerade auch die Psychoanalyse sich per Profession zum Richter über die »Reife« oder »Unreife«, »Infantilität«, »Gestörtheit« von Individuen macht und dabei den von ihr gesetzten »Normallebenslauf« als Kriterium benutzt. Aber auch Stufenlehren wie die von Piaget und Kohlberg sind, wie aus meiner früheren Darstellung hervorgeht – indem die »höchste« Stufe stets den »höchstentwickelten« Persönlichkeiten vorbehalten

und das Zurückbleiben dahinter als Charakteristikum der Durchschnittsmenschen oder des »gemeinen Volkes« dargestellt ist – letztlich eindeutig normativ orientiert. – Das gleiche gilt auch da, wo – wie in den gängigen »Sozialisations«-Konzepten – keine phasenhafte, sondern eine mehr kontinuierliche Entwicklung der Individuen vorausgesetzt ist: Auch hier ist – mindestens implizit – das (und sei es mit kritischem Bewußtsein) innerhalb der bestehenden Verhältnisse lebensstüchtige Individuum als Maßstab unterstellt, an dem Sozialisations-Defizite, Abweichungen, »Störungen« gemessen werden können (charakteristischerweise erscheint in diesem Kontext u.U. sogar die mangelnde Kampfbereitschaft der Arbeiterklasse als Sozialisationsrückstand). – Generell erklärt sich aus dem normativen Gehalt solcher Entwicklungskonzepte deren Affinität zu einer bestimmten Art von »Pädagogik«: »Entwicklungsrückstände« und »Sozialisationsdefizite« implizieren in dieser Lesart geradezu die Aufgabe ihrer pädagogischen Überwindung, wobei die Entwicklungs- bzw. Sozialisations- bzw. Sozialisierungstheorie die Orientierungspunkte dafür anbietet, in welche Richtung hier die »Erziehung« zu wirken hat. Der darin enthaltene Anspruch der Psychologen, Psychoanalytiker, Sozialwissenschaftler, Lehrer des Volkes zu sein, wird dabei allerdings nicht immer so unumwunden herausgestellt wie etwa von Erich Fromm, der die Menschheit früher davon abbringen wollte, vor der Freiheit zu fliehen (1941), dann darauf aus war, sie die Kunst wahrer Liebe zu lehren (1956) und schließlich, sie vom Wert des »Seins« gegenüber dem bloßen »Haben« zu überzeugen (1976).

Bei einer weiteren Radikalisierung des funktionskritischen Zugriffs auf die psychologischen Entwicklungserklärungen mag man auf die Frage kommen, welche strategische Funktion der Erklärung der Erwachsenenpersönlichkeit aus ihrer Entwicklung für den jeweils einzelnen Psychologen zukommen könnte. * Vieles spricht dafür, daß damit möglicherweise bestimmte fachspezifische Positionen der Psychologie gegenüber anderen Fächern, aber auch berufspolitische Positionen gegenüber konkurrierenden Ansätzen in der Praxis zur Geltung zu bringen und zu verteidigen sein könnten. Einerseits ist nämlich weitgehend anerkannt, daß Entwicklungserklärungen, wenn sie sich auf Individuen beziehen, eine Domäne der Psychologie sind, und andererseits bietet die professionelle Praktik der psychologischen Entwicklungsanalyse die Möglichkeit, auch gegenüber Auftraggebern und Klientel die Spezifik und spezielle Effektivität gerade psychologischer Intervention zur Geltung zu bringen. Es ist – wie ich schon andeutete – auf dieser Grundlage jedem leicht klar zu machen, daß das, was »der Psychologe« tut, wenn er mit den KlientInnen deren Kindheitserfahrungen aufarbeitet, sowohl seinem Metier entspricht wie auch – bei sachgerechter Ausführung – für die Lösung der Erwachsenenprobleme unerlässlich und wirkungsvoll ist. Der Psychologe würde damit also nicht nur den allseitigen Erwartungen an das, was er – eben als Psychologe – zu tun hat, entsprechen, sondern hätte auch ein probates Mittel zur Unsicherheitsreduktion

zur Hand: Er kann, auch wenn er den jeweilig an ihn herangetragenen Problematiken gegenüber eigentlich mehr oder weniger ratlos sein sollte, mittels einer möglichst »gründlichen« Durcharbeitung der Kindheitserfahrungen der KlientIn mindestens erst einmal Zeit gewinnen (und u.U. abrechenbare Stundenzahlen kumulieren) und im übrigen hoffen, daß sich das weitere dann schon irgendwie finden wird.

Ich möchte solche Überlegungen auf dieser Ebene nicht fortführen. Wenn man sie für triftig halten wollte, wäre nämlich vorausgesetzt, daß Entwicklungserklärungen der geschilderten Art tatsächlich wissenschaftlich problematisch sind. Auch wenn es zutreffen sollte, daß solche Erklärungen für den einzelnen Psychologen funktional sind, also ihm seine Profession ermöglichen bzw. erleichtern, so ist damit ja noch nicht gesagt, daß sie auch fragwürdig oder inadäquat sein müssen. Wenn ich mit meinen Überlegungen weiterkommen will, so muß ich also notwendigerweise eine all den geschilderten Konzeptionen und Praktiken zugrundeliegende Voraussetzung auf ihre Berechtigung hin diskutieren, nämlich die Grundannahme, daß tatsächlich ein hinreichend eindeutiger Zusammenhang zwischen Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen in früheren Lebensabschnitten und den jeweils individuellen Fähigkeiten, Problemen, Beschränkungen, Konflikten des Erwachsenen besteht. Diese Voraussetzung gilt in der Psychologie normalerweise als so »selbstverständlich«, daß schon ihre explizite Formulierung als mehr oder weniger überflüssig, wenn nicht irgendwie »querulatorisch« erscheinen wird. Aber davon dürfen wir uns natürlich nicht abschrecken lassen. Sehen wir also weiter zu.

Fiktion der Determiniertheit der Erwachsenenpersönlichkeit durch die kindliche Entwicklung; Kindheitskonstruktionen, Kausalismus und Kolonisierung von Kindheit

Wenn etwas wie die Determiniertheit des Erwachsenen durch frühere Lebensstadien, speziell die Kindheit, für viele Psychologen so »selbstverständlich« ist, sollte man doch annehmen, daß – schon deswegen, weil die Psychologie sich gerade darauf besonders viel zugute hält – überwältigende empirische Evidenz zugunsten dieser Annahme vorliegt. Wenn man sich indessen daraufhin etwas umsieht, stellt man – vielleicht zu seiner Verwunderung – fest, daß zu dieser Frage nur ziemlich wenige halbwegs tragfähige Längsschnittuntersuchungen durchgeführt wurden. Noch verwunderter dürfte man aber sein, wenn man die Ergebnisse derartiger Untersuchungen betrachtet. So hat Paul Riesman (1993) die Literatur über einschlägige Arbeiten durchgesehen und dazu festgestellt, die Untersuchungsdaten würden erstens nahelegen, »daß die Persönlichkeit des Erwachsenen nicht während der frühen Kindheit geformt wird, und zweitens, daß es nicht die elterlichen Praktiken sind, die den Charakter des Kindes am stärksten prägen«. Diese Literatur hinterlasse »den nachhaltigen Eindruck, daß

Persönlichkeit – egal wie sie definiert wird – einfach nicht auf der Basis der frühen Kindheit bis zum Erwachsensein vorhersagbar ist, und daß auch in direkt aufeinanderfolgenden Entwicklungsstadien beträchtliche Veränderungen stattfinden...« (S.157). In Studien über das Umgehen der Eltern mit ihren Babys hätten sich zwar bestimmte »Kurzzeitfolgen auf die kognitive und emotionale Entwicklung des Säuglings« ergeben, hingegen seien die »Hinweise auf Langzeitfolgen nicht überzeugend« (S.158) etc. – Natürlich kann man gegenüber solchen Aussagen die üblichen Zweifel ins Feld führen, etwa die Vermutung äußern, bei eingehenderen Recherchen würde man sicherlich auch auf Befunde stoßen, die die Annahme eines Zusammenhangs zwischen kindlicher Entwicklung und Erwachsenenpersönlichkeit stützen, oder auch einwenden, daß die bisher benutzten Methoden vermutlich nicht dazu taugen, derartige Zusammenhänge aufzuweisen. Besonders scharfe Proteste sind dabei von therapeutischer, insbesondere psychoanalytischer Seite zu erwarten: Solche sogenannten »Befunde«, mag man hier vorbringen, seien doch blanker Unsinn: Jeder Therapeut wisse schließlich aus eigener Erfahrung, welche einschneidende Konsequenzen frühkindliche Entwicklungsbehinderungen für das Gelingen oder Mißlingen der Lebensbewältigung Erwachsener hätten und wie unerläßlich die Aufarbeitung der biographischen Vergangenheit für die Überwindung der jeweiligen Symptomatik sei. Immerhin mag die benannte mangelnde empirische Evidenz bei manchen die Bereitschaft erhöhen, die Selbstverständlichkeit des individualgenetischen Erklärungsmusters zu problematisieren und die Frage zuzulassen, ob die in therapeutischen Settings imponierende Deutbarkeit von Lebensschwierigkeiten der Erwachsenen aus frühkindlichen Entwicklungsbehinderungen nicht besser auf andere Weise zu erklären sein könnte als durch den Rückgriff auf einen realen Determinationszusammenhang.

Einen ersten Anstoß zum Umdenken mag man dabei aus den berühmten – wenn auch in der traditionellen Psychologie kaum zur Kenntnis genommenen – historischen Arbeiten zur »Geschichte der Kindheit«, etwa von Philippe Ariès (1978) und Lloyd deMause (1977) gewinnen, in denen aufgewiesen wurde, daß »Kindheit« in unserem Sinne keine anthropologische Konstante, sondern – als Konzept und Realität – historisch geworden ist und sich (nach der – freilich umstrittenen – Auffassung von Ariès) erst seit dem 15. und 16. Jahrhundert allmählich herausgebildet hat. Besonders wichtig für unseren Argumentationszusammenhang sind dabei in diesem Problemkontext entstandene Analysen, in denen die Abhängigkeit der jeweiligen Kindheitsbilder von den Lebensbedingungen und dem Selbstverständnis der »Erwachsenen« herausgearbeitet wird, so die Bücher von Van den Berg (1960) und Richter (1987). Aus Dieter Richters Arbeit – die den charakteristischen Titel trägt: »Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters« (vgl. dazu auch Niestroj 1989) – soll zur Vorbereitung weiterer Überlegungen ein längerer Passus zitiert werden:

»Die zunehmende Beachtung, die Kindern und dem Status Kindheit während der Jahrhunderte der Neuzeit geschenkt wird, ist – so die These – nicht wachsender Nähe, sondern wachsender Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern geschuldet. Durch den Prozeß der Zivilisation im Kontext neuer, durch die bürgerliche Produktions- und Lebensweise bestimmter Vergesellschaftungsformen kommt es zu einer sich verstärkenden Desintegration von Kindern und Erwachsenen; es entsteht das für die industriellen Gesellschaften typische ›Erwachsenen-Kind-Verhältnis‹...In vielen Punkten damit parallel verläuft ... der Prozeß der ›europäisch-überseeischen Begegnung‹. Ähnlich wie die Ethnologie sich konstituiert als Reflex der Erfahrung fremder, außereuropäischer Kulturen, der ›Wildheit‹ und ›Unzivilisiertheit‹ der Eingeborenen, so entstehen die Kindheitsbilder der bürgerlichen Gesellschaft im Gefolge einer ›ethnologischen Erfahrung im eigenen Land‹. Gemessen an den Verhaltensstandards des (›gebildeten‹) Erwachsenen erscheinen Kinder zunehmend als unzivilisiert, als kleine Wilde ...«. »Wild‹ meint: ungebildet und roh. Das Kind, vom Erwachsenen (der Mittel- und Oberschichten) durch den Prozeß der Zivilisation mehr und mehr getrennt, erscheint als noch nicht fertiger Mensch« (S.25).

Zu ähnlichen Resultaten kam auch die Ethnologin Florence Weiss (1993), jedoch nicht aufgrund historischer Studien, sondern aus der Reflexion eigener Schwierigkeiten bei der Erforschung der Kindheit bei den Iatmul in Papua-Neuguinea: Ihr wurde im Laufe des Forschungsprozesses immer deutlicher, daß es ihre mitgebrachten europäischen Selbstverständlichkeiten über das Verhältnis zwischen Kindheit und Erwachsensein waren, die ihr den Zugang zum Leben und den Problemen der Iatmul-Kinder versperrt hatten; sie setzt – um dies verallgemeinert auf den Begriff zu bringen – bei dem Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen an und hebt heraus, wie sich dieses Gefälle unter unseren kulturellen Verhältnissen »auch in den wissenschaftlichen Arbeiten« widerspiegelt: »Bücher über Kinder werden stets von Erwachsenen geschrieben und Kinder kommen darin kaum je zu Wort. Sie sind ideale Objekte, denen der eigene Standpunkt gar nicht erst abgesprochen werden muß, da er von ihnen nie eingefordert werden kann. Haben die Frauen begonnen, ihre Interessen zu verteidigen, über sich selbst zu forschen und zu schreiben, werden Kinder das nie tun. Als schwächstes Glied der Gesellschaft, ohne jede ökonomische Basis, werden sie stets auf Vermittlung angewiesen sein. Über Kinder kann alles gedacht und geschrieben werden, was Erwachsene sich denken.« (S.99). Die für unsere gesellschaftlichen Verhältnisse typische Sicht der Erwachsenen wird dabei von Florence Weiß als »*Entwicklungsblick*« charakterisiert, mit dem Kindheit nicht anders denn als unselbständige Vorstufe zum Erwachsensein gesehen werden kann (S.99). Das Kind werde hier dem Erwachsenenalter »als etwas Unfertiges« gegenübergestellt. »Dieses Unfertige muß«, so Florence Weiss, »mit pädagogischen Interventionen erst zu etwas Fertigem gemacht werden: Einer fleißigen Arbeitskraft und einem/r folgsamen/r Bürger/in«. Kinder, denen man Eigenschaften wie »triebhaft, naiv, herzig und glücklich« zuschreibt, werden also nach Florence Weiss »primär im Hinblick auf das zukünftige Erwachsensein verstanden. Unser Blick ist auf Entwicklung gerichtet. Die Kindheit ist zu einer Phase ohne eigenen Wert degradiert« (S.100). Von dieser

aus kritisiert Weiss z.B. die »Fixierung auf Entwicklungsphasen«, da hier – in dem in jeder Phase ein bestimmter Grad des Zurückgebliebenseins der Kinder hinter den Erwachsenen festgeschrieben ist – von einer »grundsätzlichen Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen« ausgegangen und damit eine »neue Distanz zu den Kindern geschaffen« werde (S.100); das gleiche gelte für das Konzept der »Sozialisation«, in dem ebenfalls die Entwicklungs- und Erziehungsfortschritte der Kinder aus der Sicht der Erwachsenen beschrieben und an dem von ihnen erreichten Status bemessen seien (S.102). An ihrem Forschungsbericht wird eindrucksvoll deutlich, wie Florence Weiss, erst, nachdem sie den geschilderten »Entwicklungsblick« überwunden hatte, im direkten Kontakt mit den Iatmul-Kindern Zugang zu deren kulturellen Lebensformen und sozialen Umgangsweisen fand, die weder aus der Sicht der Erwachsenen zu erwarten noch als Vorstufen zum Erwachsensein hinreichend zu erklären sind.

Weitere ethnologische Studien, die auch (wie die Arbeit von Weiss) in dem von Marie-José van de Loo und Margarete Reinhart herausgegebenen Buch »Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten« (1993) publiziert wurden, kamen mit Bezug auf andere Ethnien zu sehr ähnlichen Ergebnissen. Hier sei nur noch auf die Untersuchung von Charlotte Hardman (1993) verwiesen, und zwar deswegen, weil dabei nicht Kinder in außereuropäischen Gegenden beschrieben werden, sondern das Verhalten von Kindern auf dem Schulhof von St. Barnabas in Oxford. Auch Charlotte Hardman kritisiert in ihren theoretischen Vorüberlegungen die in den üblichen Entwicklungs- und Sozialisationskonzepten enthaltene Voraussetzung, daß die Persönlichkeit des Erwachsenen bereits in der Kindheit vorgeprägt sei, so daß man Kindheit nur aus der Sicht der Erwachsenen als Vorstufe zum Erwachsenenstatus angemessen erfassen könne. Für »psychoanalytisch orientierte Anthropologen« z.B., so Charlotte Hardmann, »verkörpert Kindheit die Phase der Herausbildung der individuellen und gesamt-kulturellen Persönlichkeit. Die Vorstellung, daß grundlegende Persönlichkeitsstrukturen in der Kindheit bereits zu finden wären, führte« nach Hardman »zu so sinnlosen Aktionen wie der Suche nach dem Ödipus-Komplex bei den Trobriandern und Hopi-Indianern« (S.62). Aus der Kritik verschiedenartiger Auffassungen, in denen das Kind als unselbständiges Objekt von Disziplinierungs- und Erziehungsaktivitäten der Erwachsenen betrachtet und allein aus seinem Streben nach Assimilation an die Erwachsenenwelt verständlich sein soll, entwickelt Charlotte Hardman ihre eigene Position: »In meinem Ansatz sind Kinder Menschen, die um ihrer selbst willen und nicht als Empfänger der Weisungen von Erwachsenen Beachtung verdienen. Ich möchte herausfinden, ob es in der Kindheit nicht selbstregulierende, autonome Welten gibt, die nicht unbedingt einen frühen Entwicklungsstand der Erwachsenenkultur widerspiegeln« (S.63). – Um dieser Fragestellung nachzugehen, hielt sich Charlotte Hardman so lange umherlaufend und mitspielend auf dem benannten Schulhof

des z. B. Papi. n. ...

auf, bis die Kinder sie nicht mehr besonders beachteten, sondern irgendwie als Mitkind akzeptierten. Auf diesem Wege wurde sie nicht nur nach und nach über das Mitspielen in mannigfache fremdartige Regeln und Umgangsweisen der Kinder miteinander eingeweiht: Es wurde auch (hier wie in anderen bei Loo & Reinhart abgedruckten Arbeiten zur Ethnologie der Kindheit) in verschiedenen Zusammenhängen deutlich, daß die Kinder ihre eigenen Spiele, Sprüche und Lieder – die sie nicht von den Erwachsenen haben, sondern die allein unter Kindern tradiert sind – kultivieren und sich dabei teilweise bewußt von den Erwachsenen, ihren Reglementierungen und ihren besserwisserischen Ermahnungen, abzuschließen scheinen.

Wenn also einerseits sowohl in den historischen wie den ethnologischen Analysen Fremdheit und Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern unabweisbar hervortreten, aber andererseits in der Psychologie/Psychoanalyse die Entwicklung/Kindheit umstandslos als zugänglich und verfügbar angesehen wird, so verdeutlicht sich daraus der *Konstruktionscharakter* derartiger Konzeptionen. Damit ist zunächst darauf verwiesen, daß hier keineswegs unabhängige biographische Prozesse beschrieben, sondern theoretische Vorannahmen formuliert sind. Die Einsicht in diesen Umstand findet sich indessen (obzwar selten) auch in der traditionellen Entwicklungspsychologie: So hält es Rudolf Bergius, nachdem er bei einer Synopse der wesentlichen psychologischen Phasenlehren kaum Übereinstimmungen hinsichtlich der verschiedenen Stufen-Einteilungen gefunden hat, für »denkbar daß ... Stadien und Stufen der Entwicklung nur Produkte unserer begrifflichen und methodischen Forschungsinstrumente sind« (1959, S.125); und Rolf Oerter (1971, S.502ff) weist überzeugend auf, daß die »Kontinuität« oder »Phasenhaftigkeit« der Entwicklung sich allein aus den dabei verwendeten begrifflich-methodischen Zurüstungen ergeben, so daß diesbezügliche Kontroversen empirisch unentscheidbar seien. Darüber hinaus ist aber – dies der wesentliche Punkt – in den geschilderten psychologisch/psychoanalytischen Entwicklungskonstruktionen der *Widerspruch* zwischen Kindheitsbildern der Erwachsenen und wirklich erfahrener Kindheit konzeptionell unterdrückt und so dem Subjekt die *Erinnerung* an seine eigene Vergangenheit und Kindheit programmatisch *enteignet*: Die Verwerfungen und Gebrochenheiten je meiner biographischen Erfahrung, die sich aus der historisch konstruierten Fremdheit der Kindheit und der Abgeschlossenheit kindlicher Lebenswelten ergibt, werden hier weggebügelt und verleugnet durch die autoritäre Einführung einer glatten, schon immer vorgewußten Struktur, in deren Kontext der Erwachsene seine biographische Vergangenheit lediglich solange hin und her zu bewegen braucht, bis sie sich darin wiederfindet. Man muß nun nicht mehr nach Worten suchen, um einen Weg zur eigenen Geschichte zu finden: Die Worte sind hier schon vorgegeben, und wenn man schließlich über und zu sich selbst »in Zungen« etwa der Psychoanalyse redet, dann ist einem damit suggeriert und vorgetäuscht, man habe sich erst jetzt richtig verstanden.

Womit man es hier letztlich zu tun hat, ist also der Versuch einer »wissenschaftlichen« *Kolonisierung der Kindheit*, indem die psychologisch/psychoanalytischen Entwicklungskonstruktionen durch ihre Implementierung im Individuum faktisch an die Stelle der eigenen Erfahrung gesetzt werden.

*Doppelperspektivik und die Überwindung der Icheingeschlossenheit
biographischer Erfahrungsgewinnung: Entwicklung als Entfaltung
von Weltbeziehungen*

Um dies nun genauer auszuführen und dabei die in psychologisch/psychoanalytischem Entwicklungsdenken beschlossenen Erkenntnisschranken zu verdeutlichen, hebe ich ein Strukturmerkmal heraus, daß – wie mir scheint – sämtlichen der benannten Entwicklungskonstruktionen (unbeschadet ihrer sonstigen Verschiedenheiten) gemeinsam ist: Die »realistische« Hypostasierung einer eindimensionalen Bedingtheit, quasi genetischen Kausalabhängigkeit der jeweils späteren von den jeweils früheren Abschnitten der Entwicklung. In dieser Strukturierung lassen sich – um so deutlicher, je stärker psychoanalytische Denk- und Sichtweisen darin durchschlagen – Züge dessen erkennen, was Günter Dux (1992) in seinen anthropologischen Untersuchungen als mythische »Ursprungslogik« umschrieben hat: »Man muß sich der innersten Logik der Mythen vergewissern, um zu verstehen, was gemeint ist. Gedeutet und sichergestellt werden soll die bestehende Ordnung. Dazu muß eine Geschichte gefunden werden, die sie aus einem früheren Zustand herleitet. Das »noch nicht« des früheren Zustandes wird dazu als Umkehrung des Bestehenden geschildert«. Dies ist »der Logik eines Weltverstehens zuzuschreiben, die allemal hinter sich greifen muß, um verständlich zu machen, was vor ihr im Blick liegt« (S.25). ✕

Durch den Bezug auf solche ursprungslogischen Formen der Entwicklungs-/Kindheitskonstruktionen lassen sich die Denkstrukturen verdeutlichen, die etwa der merkwürdigen Tendenz der Psychoanalyse zugrundeliegen, die Erklärung gegenwärtiger Konflikte mit deren »Enteigentlichung« gleichzusetzen: Deuten oder Verstehen heißt hier (wie schon gesagt), die Gegenwart als bloß vordergründige Erscheinungsform der »wirklich« dahinter liegenden, letztlich frühkindlichen Konflikte zu entschlüsseln, also eben »hinter sich (zu) greifen, um verständlich zu machen, was vor ihr im Blick liegt«. – Wenn man den früher diskutierten »funktionalen« Aspekt der Entwicklungskonstruktionen wiederum akzentuiert, so scheint es nicht sehr weit hergeholt, den aufgewiesenen Funktionsaspekten mit Dux hinzufügen, daß damit »die bestehende Ordnung ... gedeutet und sichergestellt« werden soll. Ute Osterkamp hat dies in vielfältigen Zusammenhängen aufgewiesen und dabei gezeigt, wie man hier durch Rückgang aus den gegenwärtigen Konflikt- und Bedrohungssituationen auf »verjäherte« frühkindliche Konstellationen mit »wissenschaftlichen« Argumenten die Auseinandersetzung mit den vorliegenden Widerspruchs- und

Unterdrückungsbedingungen vermeidet und auf diesem Wege das Einvernehmen mit den Herrschenden sicherstellt. So schreibt Osterkamp bezüglich sozialisationstheoretischer Erklärungen des Rassismus, durch die – in »Verkehrung von Ursache und Wirkung« – gegenwärtige Konflikte z.B. als »Übertragung ungelöster Vater-Sohn- bzw. Eltern-Kind-Konflikte auf die gegenwärtigen Autoritäten interpretiert werden«: »Solche Theorien gewinnen ihre Überzeugungskraft offensichtlich dadurch, daß sie einerseits die Phänomene anschaulich beschreiben und andererseits zugleich Erklärungen anbieten, die einem die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Bedingungen der Fremdbestimmtheit und Ausgeliefertheit weitgehend ersparen« (1992, S.279). Wichtig im gegenwärtigen Argumentationszusammenhang ist dabei, daß hier keineswegs ein persönlicher Entschluß oder eine bewußte politische Entscheidung nötig ist, um die gegenwärtigen Auseinandersetzungen auszuklammern und die herrschende Ordnung zu bestätigen: Es ist vielmehr die *logische Struktur* der zugrundeliegenden Entwicklungs-/Kindheitskonstruktionen, durch die man sich, sobald man mit wissenschaftlich gemeinten Erklärungen beginnt, quasi automatisch aus der Schußlinie in verjäherte Bedingungskonstellationen hineinbewegt: Dies eine weitere Facette der früher herausgehobenen Funktionalität von Entwicklungserklärungen für die Existenzsicherung und Berufsausübung individueller Psychologen.

Die Eindimensionalität des »Entwicklungsblicks«, mit welchem jeweils spätere aus jeweils früheren Lebensabschnitten erklärt, also die biographische Vergangenheit als »reale Ursache« der biographischen Gegenwart hypostasiert ist, wird auf allgemeinerer Ebene transparent, wenn man das dahinterstehende kausalistische Geschichtsverständnis problematisiert und demgegenüber die Perspektive der Bestimmtheit der Geschichte – und dies heißt immer: *je meiner Erfahrung von Geschichte und meines »Verhaltens«* dazu – durch die jeweilige Gegenwart zur Geltung bringt. Michel Foucault hat unter Rückgriff auf Georges Canguilhem diesen Aspekt – mit Bezug auf Wissenschaftsgeschichte – folgendermaßen umschrieben: »*Rücklaufende Neueinteilungen*, die mehrere Vergangenheiten, mehrere Verkettungsformen, mehrere Hierarchien der Gewichtung, mehrere Determinationsraster, mehrere Teleologien für ein und dieselbe Wissenschaft entsprechend den Veränderungen der Gegenwart erscheinen lassen. Infolgedessen ordnen sich die historischen Beschreibungen notwendig nach der Aktualität des Wissens, vervielfachen sich mit seinen Transformationen und hören ihrerseits nicht auf, mit sich selbst zu brechen« (1973, S.11f). – Da nun Individualgeschichte »Geschichte« im engsten Sinne ist, muß die gleiche Art von Perspektivenverschränkung sich auch an der jeweils eigenen biographischen Erfahrung aufweisen lassen, was aus folgenden früheren Formulierungen von mir (1983) hervorgehen sollte: »Aus dem Umstand, daß zum ›Verhalten‹ zu meiner eigenen Geschichte auch das ›Verhalten‹ zum *Verhältnis* zwischen meiner ›Gegenwart‹ und meiner ›Vergangenheit‹ gehört, ergibt sich«, daß meine Biographie, wie ich sie erfahre, »keineswegs ein statisches Gebilde sein kann,

das nur mit dem Fortgang des Lebens quasi vorne immer mehr ›verlängert‹ wird, sondern daß die Art und Weise« der Strukturierung meiner Biographie »sich mit der Veränderung meiner je gegenwärtigen Befindlichkeit notwendig selbst mit verändern muß. Ich sehe meine eigene Vergangenheit notwendig mit veränderter Gegenwart anders, die Gewichte verlagern sich, die rückschauende Weltsicht wird modifiziert« (S.337f).

Hat man diese *Doppelperspektivik der Individualgeschichte* einmal realisiert, so gewinnt man unversehens eine neue Freiheit gegenüber den geschilderten stereotypisierenden Entwicklungs-/Kindheitskonstruktionen: Man kann nun theoretische Erklärungsmöglichkeiten in Erwägung ziehen, die bisher nicht »denkbar« waren. So finden sich in Ute Osterkamps Arbeiten zum Rassismus bestimmte Interpretationsansätze, in denen durch die Berücksichtigung der anderen Perspektive selbstverständliche und gängige psychoanalytische Deutungsmuster geradezu auf den Kopf gestellt werden. Osterkamp fragt sich – wie ich an anderer Stelle in diesem Heft, Holzkamp 1995, ausgeführt habe) – z.B. mit Bezug auf »Projektionstheorien« des Rassismus, in denen angenommen wird, daß hier frühkindliche Versagungen und Zurücksetzungen auf das gegenwärtige Verhältnis zu Fremden projiziert werden und so »Fremdenhaß« oder »Fremdenfeindlichkeit« hervorrufen, »inwieweit die VertreterInnen solcher Projektionstheorien selbst Abwehrmechanismen aufsitzen. Statt der Projektion von der Vergangenheit in die Gegenwart könnte es sich hier um Projektionen in umgekehrter Richtung handeln: Die aus der gegenwärtigen Situation erwachsenen Aggressionen würden in die Vergangenheit verlagert. Auf diese Weise leistet man einen Beitrag zur Verschleierung der gegenwärtigen Ursachen existentieller Verunsicherung und zur Herstellung und Verfestigung des ›Unbewußten‹«, nämlich die Verdrängung von Impulsen, die aktuell Konflikte und Bedrohungen hervorrufen würden. »Damit würde man – wie es für Projektionen typisch ist – die Probleme in einer Weise ›bewältigen‹, daß das Einvernehmen mit den herrschenden Verhältnissen und damit die eigene Existenz nicht gefährdet ist« (1993, S.191f). An anderer Stelle werden von Osterkamp die aus der Aktualisierung der »zweiten Perspektive« sich ergebenden neuen Interpretationsmöglichkeiten noch auf allgemeinerer Ebene artikuliert: »Es stellt sich m.E. hier auch die Frage, ob die in der Psychologie sowie im Alltagsdenken verbreitete Tendenz, die Ursache der gegenwärtigen Probleme in der Kindheit zu sehen,« nicht tatsächlich »eine symbolische Funktion hat, d.h. insofern ›stimmig‹ und ›überzeugend‹ ist, als sie die Ohnmacht und Abhängigkeit der heutigen Erwachsenen in ›verdichteter‹ und ›verschobener‹ Form widerspiegelt, und diese Symbolisierung der Erfahrung einen zugleich der subjektiven Notwendigkeit enthebt, sich den aktuellen Schwierigkeiten zu stellen und die damit verbundenen Konflikte auf sich zu nehmen« (1990, S.163).

Hat man die dargestellte Doppelperspektivik der biographischen Erfahrung einmal realisiert, so ist man (im lebensweltlichen wie im wissenschaftlichen

Kontext) – indem hier *Perspektiven* aktualisiert sind – dem gängigen naiven Kausalismus und Begriffsrealismus entkommen, von dem aus jedes Erfahrungsbruchstück aus meiner Vergangenheit unter dem Gesichtspunkt gelungener oder mißlungener Lebensbewältigung in einer unverrückbaren biographischen Anordnung »zum Erwachsenen hin« geortet ist, d.h. solange gedreht und gewendet werden muß, bis es da hineinpaßt. Nun ist auch auf der individualgeschichtlichen Dimension jenes »Denken der Diskontinuität« möglich, das Foucault mit den Stichworten »Schwelle, Bruch, Einschnitt, Wechsel, Transformation« umschrieben hat (1981, S.13): Ich kann jetzt etwa erinnerte Episoden aus meiner Kindheit unverbunden und »ungedeutet« nebeneinander stehen lassen und mag versuchen, dann allmählich Worte dafür zu finden, die – jenseits der mir angebotenen professionellen Bescheidwisserei darüber – ihre besondere Qualität als meine Kindheitserfahrung zur Geltung bringen. Dabei bin ich des Zwanges enthoben, »Brüche« und Unvereinbarkeiten zwischen der eigenen Sicht auf meine Kindheit und Erzählungen anderer, Photographien, die mich als mir »fremdes« Kind zeigen, alten Briefen von mir, in denen ich mich nicht wiedererkenne (das soll *ich* geschrieben haben?) beiseite zu schieben oder in meine vorgängiges (vielleicht professionell angeleitetes) Selbstbild einzugemeinden: Wenn im historischen und kulturellen Kontext sich verdeutlicht hat, daß »Kindheit« nicht auf eine Vorstufe des Erwachsenseins zu reduzieren ist, sondern ihren eigenen Bedeutungshorizont und Lebenswert besitzt, so ist der Versuch, in den psychologischen Entwicklungs/Kindheitskonstruktionen auf individueller Ebene Kindheit nun doch wieder auf eine Vorphase des Erwachsenen-Daseins hinzutrimmen und daraus Normen für den jeweiligen Entwicklungsstand bzw. für den Grad des »Gelingens« der eigenen Entwicklung zu gewinnen, tatsächlich eine als wissenschaftlich ausgegebene Denkbewegung der Realitätsverkennung.

All dieses heißt nicht, daß hier nur »Perspektiven« zugelassen sind, die Existenz realer individueller lebensgeschichtlicher Prozesse aber geleugnet ist. Wohl aber soll hervorgehoben werden, daß die wirkliche Lebensgeschichte nicht von den Perspektiven, in denen sie zur Erscheinung kommt, getrennt werden kann. Das für je mich existentiell bedeutsame Problem, wie es »damals wirklich war«, und was ich mir nur eingebildet habe oder mir habe einreden lassen, verliert damit nichts von seiner Schärfe. Nur ist die Lösung dieses Problems nicht mittels eines kontextfreien Außenkriteriums möglich, sondern erfordert mannigfache Abstraktionsleistungen und vergleichende Analysen *innerhalb* des jeweiligen diskursiven Zusammenhangs. Die Frage nach der biographischen Objektivität ist unaufhebbar an die Perspektive und den Interessenstandpunkt dessen gebunden, der hier jeweils fragt, also niemals endgültig zu erledigen, sondern bleibt permanentes, in sich bewegliches Problem innerhalb meiner fortlaufenden Lebensaktivität.

Damit verdeutlicht sich gleichzeitig die Problematik der Vorstellung einer einheitlichen »Substanz« *im Individuum* als Träger der Entwicklung, wie sie

gängigen Auffassungen von sich entwickelnden »Persönlichkeitsstrukturen«, »Selbstentwicklung«, »Selbstverwirklichung« etc., inhärent ist. Es wird nun sichtbar, daß – wie die Auffassung von »Persönlichkeit« als in sich abgeschlossener Monade – auch die rück- bzw. selbstbezügliche Rede davon, daß »ich« mich entwickle, der dargestellten kausalistischen Blickverkürzung geschuldet ist. Niemand kann sich entwickeln, wenn er nicht seine Lebens- und Handlungsmöglichkeiten, damit auch seine Beziehungen zu anderen Menschen verändert: Nicht »ich entwickle *mich*« (keiner weiß, wie so etwas zu bewerkstelligen sein könnte), sondern bestenfalls: Ich entwickle meine Weltbeziehungen. Leontjew hat dies immer wieder hervorgehoben, etwa, wo er von dem »Reichtum an Beziehungen« spricht, der die Entwicklung der Persönlichkeit ausmache, oder feststellt: »Die erste Grundlage der Persönlichkeit, die von keiner differenziell-psychologischen Konzeption ignoriert werden kann, sind die vielfältigen Beziehungen des Individuums zur Welt« (1979, S.207).

Wenn personale Entwicklung die Entfaltung meiner Weltbeziehungen bedeutet, so muß auch die Rückerinnerung an meine eigene Entwicklung/Kindheit neu konzeptualisiert werden. Das menschliche »Gedächtnis« ist – wie ich früher (1993) aufzuweisen versuchte – von da aus nicht mehr in traditioneller Weise als eine Art von *innerem Besitz* anzusehen, »den der einzelne in seinem Bewußtsein (oder in seinem ›Spurenbestand‹) mit sich herumträgt...«, sondern eher als »Charakteristikum der historisch gewachsenen Lebenslage, in die der Reichtum und die Klarheit der Beziehungen zwischen dem Individuum und seiner sozialen wie gegenständlichen Mitwelt als konstituierendes Moment eingehen...: Das Gedächtnis ist so gesehen ein Moment der Vergangenheitsperspektive meiner biographisch gewordenen Weltbeziehungen, wobei darin einerseits *meine* Art des Erfahrungsgewinns und Weltwissens enthalten ist, was aber andererseits von meinen wirklichen, historisch-konkreten Beziehungen zu bestimmten Infrastrukturen der von mir unabhängigen sachlich-sozialen Realität nicht getrennt werden kann« (S.311). Die Neustrukturierung meiner Vergangenheit aus der Perspektive meiner je gegenwärtigen Lebenslage gelingt demnach keineswegs durch ein immer »tieferes« Hinabsteigen in meine individuellen Kindheitserfahrungen, sondern im Gegenteil durch die reflexive Überwindung der Vorstellung des Eingesperrtseins in den Käfig meiner Kindheit, durch die alles, was ich jetzt bin und leide, determiniert sein soll. Damit ist denn auch die – für die traditionelle Psychologie/Psychoanalyse typische – Extrapolation meiner Zukunft als vergangenheitsdeterminierter Normal-Lebenslauf problematisierbar und es wird konzeptuell faßbar, daß sich mit der Umwertung meiner Vergangenheit – im Rahmen des mir möglichen – Zukunftsperspektiven eröffnen können, von denen ich – und der Psychologe – bisher keine Ahnung hatten. Leontjew hat dies zugespitzt auf den Begriff gebracht, wenn er schreibt: Die »Umwertung dessen, was sich im bisherigen Leben herausgebildet hat, führt dazu, daß der Mensch die Last seiner Biographie abwirft« (1979, S.206).

Literatur

- Ariès, Ph. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München: Hanser (dtv Wissenschaft)
- Berg, van den, J. H. (1960). *Metabologica. über die Wandlung des Menschen. Grundlinien einer historischen Psychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Bergius, R. (1959). *Entwicklung als Stufenfolge*. in Thomae, H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, 3. Band *Entwicklungspsychologie* (104-195). Göttingen: Hogrefe
- Chomsky, N. (1959). *Review of Skinner's Verbal Behavior*. *Language*, 35, 26-58
- deMause, L. (Hrsg.) (1977). *Hört die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Dux, G. (1992). *Die Spur der Macht im Verhältnis der Geschlechter. Über den Ursprung der Ungleichheit zwischen Mann und Frau*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2. Aufl.). New York: McMillan
- Ferster, C. S. & Skinner, B. F. (1957). *Schedules of reinforcement*. New York: Appleton Century Crofts
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Taschenbuch
- Fromm, E. (1941) *Escape from freedom*. New York: Rinehart
- Fromm, E. (1956). *The art of loving*. New York: Rinehart
- Fromm, E. (1976). *To have or to be*. New York: Harper & Row
- Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M. & Soukoup, G. (1971). *Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik*. Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch
- Grüter, B. (1979). »Dialektische Psychologie« – eine amerikanische Variante kritischer Psychologie? Bemerkungen »Zur Ontogenese dialektischer Operationen«. *Forum Kritische Psychologie*, 5, 157-175
- Hardman, Ch. (1993). *Kinder auf dem Schulhof. Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit*. In Loo, van de, M.-J. & Reinhardt, M. (Hrsg.), *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten* (60-77). München, Trickster Verlag
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus
- Holzkamp, K. (1985). *Zur Stellung der Psychoanalyse in der Geschichte der Psychologie*. Bericht von der 3. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, 25. Februar bis 2. März 1985 in Innsbruck (13-69) Marburg/L.: VAG (2. Aufl. 1986).
- Holzkamp, K. (1994). *Antirassistische Erziehung als Änderung rassistischer »Einstellungen«? Funktionskritik und subjektwissenschaftliche Alternative*. *Das Argument*, 203, 41-58
- Holzkamp, K. (1995). *Rassismus und das Unbewußte in psychoanalytischem und kritisch-psychologischem Verständnis*. *Forum Kritische Psychologie*, 35, 4-41.
- Leontjew, A. N. (1979). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein
- Loo, van de, M.-J. & Reinhardt, M. (Hrsg.). *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*. München, Trickster Verlag
- Lorenzer, A. (1974). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Ein historisch-materialistischer Entwurf*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Markard, M. & Ulmann, G. (1983). *Geistig-moralische Entwicklung in der Psychologie? Zur Kritik der Auffassungen L. Kohlbergs*. *Forum Kritische Psychologie*, 12, 11-47
- Niestroy, B. H. E. (1989). *Some recent German literature on socialisation and childhood in past times*. *Continuity and Change*, 4, 339-357
- Oerter, R. (1971): *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Ludwig Auer
- Osterkamp, U. (1990). *Intersubjektivität und Parteinahme: Probleme subjektwissenschaftlicher Forschung*. Bericht von der 5. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, Subjektivität und Politik, 26. 2.- 2.3.1990 in Fulda (143-187). Marburg/L.: VAG
- Osterkamp, U. (1992). *Objektive und subjektive Behinderungen einer antirassistischen Pädagogik*. Bericht von der 6. Internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie, Lernwidersprüche und pädagogisches Handeln, vom 24. bis 29. Februar 1992 in Wien (257- 294). Marburg/L.: VAG

- Osterkamp, U. (1993). *Theoretische Zugänge und Abwehrformen psychologischer Analyse des Phänomens Rassismus/Fremdenfeindlichkeit*. Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz (ISM) e.V. (Hrsg.), *Rassismus – Fremdenfeindlichkeit – Rechtsextremismus – Beiträge zu einem gesellschaftlichen Diskurs*. Bielefeld: Karin Böllert
- Richter, D. (1987). *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt/M.: S.Fischer
- Riegel, K. F. (Hrsg.) (1978). *Zur Ontogenese dialektischer Operationen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Riesman, P. (1993). *Stimmt Freud in Afrika? Über das Verhältnis von Erziehung und Person*. In Loo, van de, M.-J. & Reinhardt, M. (Hrsg.), *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten* (156-183). München, Trickster Verlag
- Skinner, B. F. (1948). *Walden two*. New York: MacMillan
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knopf.
- Thorndike, E.L. (1903). *Educational Psychology*. New York: Lemke and Buechner
- Ulmann, G. (1987). *Über den Umgang mit Kindern*. Frankfurt/M.: Campus
- Watson, J.B. & Rayner, R. (1920). *Conditioned emotional responses*. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14
- Weiss, F. (1993). Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen. Die Iatmul in Papua-Neuguinea. In Loo, van de, M.-J. & Reinhardt, M. (Hrsg.), *Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten* (96-153). München, Trickster Verlag
- Wundt, W. (1913). *Grundriss der Psychologie* (11. Aufl.). Leipzig: Kröner