

## 4.4 Der Erwachsene

- 4.4.1 Erwachsene im Alltag – Alltagsdefinitionen
- 4.4.2 Zur Herkunft des Begriffs
- 4.4.3 Methodische Voraussetzungen
- 4.4.4 Psychologische und soziologische Forschungsstände
  - 4.4.4.1 Das Erwachsenenalter als psychologische Entwicklungsphase
  - 4.4.4.2 Der Erwachsene zwischen Beruf, Familie und Freizeit
  - 4.4.4.3 Zur historischen Genese des heutigen Erwachsenentypus
- 4.4.5 Der pädagogische Forschungsstand
  - 4.4.5.1 Der Erwachsene als Vorbild
  - 4.4.5.2 Der bildsame und lernfähige Erwachsene
  - 4.4.5.3 Anthropologische Vorstellungen über das Erwachsensein
- 4.4.6 Ausblick

Als Gegenstand pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Interesses ist der Erwachsene lange Zeit weitgehend unproblematisch geblieben. Als Vermittler von Wissen und Erfahrung an die jeweils nachfolgende Generation unterlag er selbst keinem Anspruch auf Erziehung, allenfalls auf Bildung im Sinne der Selbstvervollkommnung. Der antike Humanismus, neuhumanistische Bildungstheorien und Konzepte der Erwachsenenbildung tragen dieser Vorstellung Rechnung. Unter dem Eindruck sich wandelnder Gesellschafts- und Generationenverhältnisse sowie der Entstehung neuer theoretischer Konzeptionen (z. B. des *life-long-learning*) rückte «der Erwachsene» in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts unter neuen Vorzeichen ins Blickfeld von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern. Erwachsenen bis dahin zugeschriebene Eigenschaften (wie Reife, abgeschlossene Entwicklung, Vorbildfunktion) werden seither relativiert; Erwachsene gelten seitdem als entwicklungs-fähig und lernbedürftig; Spieltrieb und Dauerpubertät sind als Kennzeichen der Erwachsenenwelt entdeckt; kurzum, ihr bislang selbstverständlicher, von Kindheit und Jugend abgrenzbarer Status scheint zu schwinden.

### 4.4.1 Erwachsene im Alltag – Alltagsdefinitionen

Wer über «den Erwachsenen» redet, hat mitunter recht unterschiedliche Vorstellungen über das, was Erwachsene in unserer, d. h. der christlich-abendländischen Kultur charakterisiert. Der tagtägliche Umgang mit ihnen – auf der Straße, am Arbeitsplatz, unter Freunden – läßt sie zunächst als Personen verschiedenen Alters und Geschlechts erscheinen, die durch eine je individuelle Lebensgeschichte gekennzeichnet sind und als Träger verschiedener Rollen unterschiedliche Funktionen erfüllen. Aus der Perspektive Heranwachsender geraten häufig die vermeintlichen bzw. tatsächlichen Vorteile des Erwachsenseins (z. B. der uneingeschränkte Besuch von Kinos und Diskotheken, das Rauchen in der Öffentlichkeit, der Genuß von Alkoholika etc.), aber auch Annahmen über mangelnde Offenheit, Vorurteile sowie Intoleranz in den Blick. Als «Schwächen in der erwachsenen Lebensführung» werden von Jugendlichen und Erwachsenen gleichermaßen genannt (vgl. ZINNECKER 1985, S. 72 f):

- «Erwachsene sind zu sehr aufs Geldverdienen aus»,
- mangelnde Lernfähigkeit und Starrköpfigkeit,
- zu große Selbstzufriedenheit,
- Intoleranz,
- zu einseitige Leistungs- und Arbeitsorientierung.

Dennoch behaupten rund 88 Prozent der Jugendlichen und 76 Prozent der Erwachsenen, daß «Erwachsene von Jugendlichen etwas lernen» können (ZINNECKER 1985, S. 74).

Neben biologischen, juristischen und soziologischen Definitionen zeigen psychologische, anthropologische und pädagogische Dimensionen, was Erwachsensein bedeutet oder bedeuten kann. Erwachsensein ist demnach gekennzeichnet durch

- einen Zustand körperlicher Reife (hierbei zeigen sich historische, kulturelle, individuelle und lebenszeitliche Unterschiede);
- den Erwerb von Rechten und Pflichten; mit Beginn der Volljährigkeit in der Bundesrepublik Deutschland u. a.: volle Geschäfts-, Testier-, Ehe- und Delikt-fähigkeit; aktives und passives Wahlrecht; Recht zum Erwerb der Fahrerlaubnis Klasse 1a und 3; Wehrpflichtbeginn für Männer;
- die Übernahme sozialer Rollen, u. a. durch Berufstätigkeit, Partnerwahl und Partnerschaft, Ehe und Elternschaft;
- die Entwicklung und Stabilisierung von Verhaltens-, Denk- und Lebensformen;
- die Auseinandersetzung mit dem eigenen Alter und schließlich:
- den Umgang mit der nachfolgenden Generation.

#### 4.4.2 Zur Herkunft des Begriffs

Etymologisch gesehen handelt es sich bei dem Begriff des Erwachsenen um eine Metapher. «Erwachsen» wurde im Mittelalter zur Bezeichnung des Wachstums von Bäumen und Pflanzen, Menschen und Tieren sowie zur bildlichen Darstellung («es erwächst uns noth» usw.) verwendet. Es setzt sich aus der Vorsilbe «er-» und dem germanischen Verb «wahsan» (althochdeutsch), «wahsen» (mittelhochdeutsch) bzw. «wahsjan» (gotisch) zusammen. Auch wenn die Assoziation naheliegt, ist «wachsen» nicht mit dem Begriff «Wachs» (im Sinne von Bienenwachs) verwandt. Während die Vorsilbe «er-» (ursprünglich: «ur-») soviel wie «aus», «hervor», «anfänglich» oder «ursprünglich» bedeutet, weist das Verb «wahsen» auf einen Prozeß des Vermehrens oder Zunehmens hin. Der «erwachsene» Mensch ist demzufolge jemand, der «ausgewachsen», aus einem «ursprünglichen» Prozeß des Vermehrens hervorgegangen ist. Bezog sich der Begriff «erwachsen» ursprünglich auf die *körperliche* Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bis zur «grenze des körperlichen wachstums», so wurde der verallgemeinernde Gebrauch aus der Dichtersprache – in Anlehnung an die Pflanzenmetaphorik wurde z. B. von der «jugendblüthe» des Menschen gesprochen – um 1800 in den pädagogischen Wortschatz übernommen.

#### 4.4.3 Methodische Voraussetzungen

Erkenntnisse erfolgen prinzipiell nicht unabhängig vom methodischen Zugang auf sie. Deshalb ist es notwendig, über die Methode (griech. *methodos* = der Weg zu etwas hin) nachzudenken, die zum Erhalt von Informationen über den Erwachsenen beiträgt.

Jede Wissenschaft (disziplin), so auch die Erziehungswissenschaft, ist durch ein spezifisches Inventar an Grundbegriffen charakterisierbar. Als Träger sozialer Funktionen (wie Erziehen, Unterrichten) ist «der Erwachsene» eine zentrale Grundkategorie erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogischer Theoriebildung. Er wird hier häufig gleichgesetzt mit weiteren Begriffen wie Lehrer, Erzieher, Eltern etc. Indes vollzieht sich die pädagogische Begriffsbildung nicht im «luftleeren Raum». Sie knüpft vielmehr an alltagssprachliche Vorstellungen (Begriffe, Theorien) an. Für ein Verständnis des vorliegenden Beitrags sind folgende methodische Voraussetzungen wichtig:

1. Es gibt keinen «rein» pädagogischen Begriff vom Erwachsenen; Alltagsvorstellungen und -theorien prägen den pädagogischen Begriff ebenso wie auch Theorien anderer Disziplinen (z. B. Psychologie und Soziologie).

2. Ein Zugriff auf «den Erwachsenen» kann über (empirische) Beobachtungen, über schriftlich oder mündlich geäußerte Vorstellungen Dritter (sog. Alltagspersonen), aber auch über wissenschaftliche Texte erfolgen. Im vorliegenden Fall erfolgt die Beschäftigung mit dem Thema in erster Linie über eine hermeneutische Auswertung wissenschaftlicher Texte sowie vorhandener empirischer Untersuchungen.

3. Rückschlüsse auf die «Wirklichkeit» von Erwachsenen läßt eine solche Vorgehensweise nur bedingt zu. So läßt sich insbesondere bei Texten mit historischem Anspruch nicht (mehr) feststellen, ob die getroffenen Aussagen «wahr» (im Sinne von «gewiß») sind, d. h. ob sie der damaligen Wirklichkeit von Menschen entsprechen.

4. Dennoch haben auch Texte, sofern sie gelesen werden, Rückwirkungen auf Erwachsene als reale Personen. Das heißt: Das Wissen über Erwachsene produziert deren Wirklichkeit (Vorstellungen, Ideale, Normen etc.) mit.

#### 4.4.4 Psychologische und soziologische Forschungsstände

##### 4.4.4.1 Das Erwachsenenalter als psychologische Entwicklungsphase

Die Unterscheidung von Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter findet sich in alltäglichen Lebensbereichen (z. B. in der juristisch geregelten Übernahme von Rechten und Pflichten) ebenso wieder wie in wissenschaftlichen Theoriebildungen. Ihre kürzeste Fassung erhält sie in der von Pädagogen häufig verwendeten Gegenüberstellung von Kindern und Erwachsenen. Seitens der Entwicklungspsychologie (z. T. auch der Soziologie) wird darüber hinaus differenziert in ein frühes (ca. 18–30 Jahre), ein mittleres (ca. 30–40/60 Jahre) und ein spätes bzw. höheres (ab 40/60 Jahre) Erwachsenenalter. Gleichwohl ist der Erwachsene als Gegenstand entwicklungspsychologischer Betrachtungen lange Zeit vernachlässigt worden (vgl. LEHR 1978a, THOMAE 1978, FILIPP 1987). Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand vielmehr die Entwicklung in Kindheit und Jugend. So legte beispielsweise Stanley Hall in den Jahren 1891, 1904 und 1922 drei Werke über Kindheit, Jugend und Alter vor; Charlotte BÜHLER veröffentlichte 1933 ihr Werk «Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem», in dem die Struktur des gesamten

Lebenslaufs als Analogie zu der Entwicklung in Kindheit und Jugend begriffen wurde. Die Orientierung an einer Kinder- und Jugendpsychologie blieb auch in den 50er und 60er Jahren erhalten; sie wurde gegen Mitte der 60er Jahre erweitert durch ein neues Interesse an älteren Menschen (vgl. THOMAE 1976). Erst in den 70er Jahren setzten im deutschsprachigen Raum Bemühungen um eine «Psychologie des mittleren Erwachsenenalters» ein (vgl. LEHR 1978a). Die bisherige Vernachlässigung dieses Gebiets wurde u. a. begründet mit dem Vorherrschen von (biologischen) Modellen, welche für das Erwachsenenalter, d. h. für die Zeit zwischen Pubertät und Klimakterium, eine weitgehende individuelle Stabilität feststellen sowie einer damit einhergehenden Konzentration des Forschungsinteresses auf «Problemgruppen» wie Jugendliche und alte Menschen (vgl. LEHR 1978a, S. 147f).

Die Vorstellung vom Erwachsenenalter als einer Zeit weitgehender Stabilität wurde in den 70er Jahren zunehmend relativiert. So verwiesen z. B. Schaie und Gribbin auf neue Forschungsergebnisse, denen zufolge auch «bei Erwachsenen Persönlichkeitsveränderungen auftreten, die weder mit Kindheitserfahrungen noch mit biologischem Abbau erklärt werden können» (SCHAIE/GRIBBIN 1975, S. 233). Sie folgerten daraus die Unhaltbarkeit der These, daß «Persönlichkeitsstrukturen bereits sehr früh durch eine Interaktion von genetischen Faktoren und frühen Sozialisationserfahrungen festgelegt werden» (SCHAIE/GRIBBIN 1975, S. 233; vgl. hierzu auch die Ergebnisse über die Lernfähigkeit im Erwachsenenalter von LÖWE 1976). Unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse insbesondere von ERIKSON (vgl. 1965, 1976), HAVIGHURST (vgl. 1953, 1963) und KOHLBERG (vgl. 1988) wurden verschiedene Definitionsversuche für das Erwachsenenalter vorgelegt. So besteht die Aufgabe des (mittleren) Erwachsenenalters nach Erikson in der Lösung der sog. Generativitätsproblematik, die nach ERIKSON (vgl. 1976, S. 117f) in der Regel durch Elternschaft eingelöst wird. In Anlehnung an Havighurst werden weitere Entwicklungsaufgaben («developmental tasks») definiert wie Berufseinstieg, Familiengründung, Großziehen der Kinder für das frühe Erwachsenenalter; Akzeptieren des eigenen Älterwerdens, berufliche Karriere, Übernahme sozialer Verantwortung für das mittlere Erwachsenenalter (vgl. HAVIGHURST 1953, 1963). Kohlbergs «Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter» (KOHLBERG 1977) postuliert die Möglichkeit einer qualitativen Entwicklung (Stufe 7) im Erwachsenenalter, die eine «postkonventionelle religiöse Orientierung» (KOHLBERG 1977, S. 251) beinhalten würde. Neuere Entwicklungsmodelle richten den Blick auf die Dimensionen Glaube an Autonomie,

Selbstkritik und Rückschau für das frühe, mittlere und späte Erwachsenenalter (vgl. KREWER/ECKENBERGER 1991); weitere Ansätze richten sich auf den Handlungsspielraum von Erwachsenen (vgl. FILIPP 1987, S. 390).

Strittig ist innerhalb der Entwicklungspsychologie bis heute, welche Kriterien «den Erwachsenen» vorrangig charakterisieren sollen. Das Anliegen formal-logischer Modelle (Piaget, Kohlberg) sowie inhaltlich-psychologischer Modelle (Erikson, Havighurst) besteht darin, «den Erwachsenen» durch eine Reihe von Merkmalen zu kennzeichnen (z. B. das Erreichen kognitiver resp. moralischer *Entwicklungsstufen*, spezifische Verhaltens- und Erlebensmerkmale, die Erfüllung inhaltlicher Aufgaben), welche ihn zugleich vom Kind, Jugendlichen und alten Menschen unterscheiden. Des Weiteren existieren verschiedene Modellvorstellungen, hier vor allem Wachstums-, Stufen-, Spiral- und Prägungsmodelle, denen zufolge die menschliche Entwicklung durch einen quantitativen Auf- und Abbau, qualitativ voneinander unterschiedene Lebensabschnitte, die Wiederkehr vergleichbarer Entwicklungsschritte oder auch primär durch Umwelteinflüsse gekennzeichnet ist. Der im Alltag bis heute geläufigen Vorstellung vom menschlichen Leben als Auf- und Abbau, der zufolge Kindheit, Jugend und Alter als Vorbereitungs- bzw. Schwundstufen betrachtet werden, wird von entwicklungspsychologischer Seite zwar widersprochen (vgl. LEHR 1978b); gleichwohl werden weiterhin Gesetzmäßigkeiten zur Beschreibung des menschlichen Lebenslaufs und zur Typisierung des Erwachsenen gesucht.

Als grundlegend problematisch erweisen sich solche Typisierungs- oder auch Klassifizierungsversuche aus zwei Gründen: durch die fehlende Berücksichtigung des Besonderen, Individuellen und Atypischen sowie durch die normierende Definition dessen, was unter «den Erwachsenen» zu verstehen ist. Anhand der Theorieansätze von Erikson, Havighurst, Kohlberg u. a. läßt sich die Normierungsfunktion idealtypisierender Modelle deutlich nachvollziehen (vgl. hierzu die Kritik von LEHR 1978a, b; vgl. FILIPP 1987). THOMAE (vgl. 1978, S. 27) verweist in diesem Zusammenhang auf das hohe Maß an Variabilität von Verhaltens-, Einstellungs- und Leistungsänderungen im Erwachsenenalter. Auch Untersuchungen von Terman u. a. zeigen, daß beispielsweise *Intelligenzwerte* weniger altersabhängig als vielmehr begabungs- und schichtspezifisch variieren (vgl. THOMAE 1978, S. 23f). An dieser Stelle zeigt sich die notwendige Verknüpfung von Forschungsergebnissen der Entwicklungspsychologie, die nach *interindividuellen* Differenzen in einzelnen Lebensabschnitten fragt, mit denen der Persönlichkeitspsychologie, deren Gegenstand *intraindividuelle* Differenzen in der Persön-

lichkeitsentwicklung sind. Dennoch bleibt gerade innerhalb der Entwicklungspsychologie die Tendenz weiterhin bestehen, verallgemeinernde Aussagen über «den Erwachsenen» zu treffen (vgl. FILIPP 1987, S. 389).

#### 4.4.4.2 Der Erwachsene zwischen Beruf, Familie und Freizeit

Innerhalb der Soziologie befassen sich unterschiedliche (Teil-)Gebiete mit der Erforschung «des Erwachsenen», u. a. die Sozialisationsforschung, die Familien-, Berufs- und Freizeitsoziologie. Die Forderung nach einer Integration dieser und weiterer Forschungsergebnisse wurde unlängst erhoben (vgl. STIMMER 1991, S. 358). Dennoch gilt auch hier, daß das (mittlere) Erwachsenenalter – im Gegensatz zu Kindheit, Jugend und Alter – bis heute in expliziter Hinsicht wenig berücksichtigt worden ist (vgl. STIMMER 1991; vgl. auch PIEPER 1978, S. 11 ff) und daß die Generalisierung von Aussagen aus der Jugend- und Alterssoziologie als problematisch gesehen wird (vgl. PIEPER 1978, S. 21).

Die (an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Soziologie angesiedelte) Sozialisationsforschung beschäftigt sich im deutschsprachigen Raum seit Ende der 60er Jahre mit der Sozialisationsfähigkeit von Erwachsenen (vgl. BRIM/WHEELER 1974; vgl. auch KOHLI 1984, HOFF 1990). Die hierzu vorgelegten Begriffe (wie Erwachsenensozialisation, Resozialisation, sekundäre oder auch doppelte Sozialisation) verweisen auf Sozialisation als einen lebenslangen Prozeß des Lernens; Zuschreibungen wie Reife, Fertig-Sein und Stabilität werden ausdrücklich relativiert. Wenngleich aus dieser Perspektive Veränderungen im Erwachsenenalter zuvorderst in den Blick rücken, erfährt die durch soziale Erwartungen und strukturelle Arrangements hervorgerufene psychosoziale Stabilität des Erwachsenen aus soziologischer Sicht doch immer wieder eine deutliche Betonung (vgl. PIEPER 1978, S. 120 f). So werden empirisch zu belegende Stabilisierungstendenzen im Erwachsenenalter etwaigen psychischen Bedürfnissen nach Sicherheit zugeordnet bzw. als Ergebnis eines (prinzipiell wandelbaren) Sozialisationsprozesses betrachtet (vgl. KOHLI 1984, S. 130 f).

Als ein zentrales Kriterium zur Kennzeichnung des Erwachsenseins erweist sich die Berufstätigkeit (mit weiterhin steigender Tendenz auch bei Frauen). Sie zeigt in der Regel Beginn und Ende des (frühen und mittleren) Erwachsenenalters an. Formulierungen wie Realitäts- oder Praxis- sowie Pensionierungsschock deuten an, daß Aufnahme und Aufgabe der Berufstätigkeit sich als deutliche Übergänge (Zäsuren, Transitionen, Krisen) im menschlichen Lebenslauf vollziehen. In soziologischen Untersuchungen ist vor allem auf die sozialisatorischen Effekte des Berufs hingewiesen worden (vgl. KOHLI 1984, S. 135; vgl. HOFF 1987,

S. 365 ff). Des weiteren dominieren Untersuchungen, die sich mit dem Einfluß der beruflichen Tätigkeit auf kognitive Fähigkeiten beschäftigen, z. B. der Veränderung der Intelligenzleistung (vgl. KOHLI 1984, S. 136 f), während die Erforschung der Auswirkungen von kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Berufsverlaufsmustern auf Persönlichkeitsveränderungen noch in den Anfängen steht (vgl. HOFF 1987, S. 374). Aktuelle soziologische Analysen haben insbesondere die weitreichenden Strukturveränderungen auf dem bundesrepublikanischen Arbeitsmarkt seit den 70er Jahren zu berücksichtigen: steigende Arbeitslosigkeit, Verkürzung der Arbeitszeiten, Zunahme diskontinuierlicher Beschäftigungsverhältnisse. Dadurch erweist sich – bei gleichzeitig gestiegenem Eintrittsalter in die Berufstätigkeit und gesunkenem Eintrittsalter in den Ruhestand – das Leben erwerbstätiger Erwachsener heute als von zunehmender Unsicherheit und Diskontinuität geprägt (vgl. HEINZ/BEHRENS 1991, S. 122).

Die Strukturveränderungen auf dem Arbeitsmarkt, häufig als Abnahme der Normalsequenzen interpretiert, gehen mit einem weitreichenden Wandel privater Lebensformen einher. Seit den 70er Jahren ist in der Bundesrepublik Deutschland vor allem ein Anstieg nicht-ehelicher Lebensgemeinschaften, alleinerziehender Eltern, die Zunahme von Ein-Personen-Haushalten sowie die Auflösung traditioneller Rollenverhältnisse zu verzeichnen (vgl. OLBRICH 1987, S. 346 ff, KOHLI 1985). Dennoch scheint insbesondere der Übergang zur Elternschaft weiterhin eine wichtige Rolle zu spielen hinsichtlich der Bereitschaft, sich und andere als erwachsen zu betrachten (vgl. SCHNEEWIND 1983, S. 165). Die sozialpsychologische Erforschung kritischer Lebensereignisse nennt – neben den das Erwachsensein «initiiierenden» Ereignissen wie Berufseinstieg und Geburt eines Kindes – als entwicklungsfördernde Krisenerlebnisse innerhalb des Erwachsenenalters: schwere Krankheiten, Eheschließung, Scheidung, Tod der eigenen Eltern, Verlust des Arbeitsplatzes, Wegzug der Kinder und Wohnortwechsel (vgl. FILIPP 1990).

Neben den Bereichen Beruf und Familie erfolgt die soziologische Definition «des Erwachsenen» heute in zunehmendem Maße über die Freizeit. Zwar stehen Freizeitbeschäftigungen nach wie vor im Ruf, zur Kompensation negativer Erfahrungen mit der Erwerbsarbeit beitragen zu können (vgl. GIEGLER 1991; vgl. auch HABERMAS 1968); die Mehrzahl empirischer Untersuchungen scheint das allerdings nicht zu bestätigen. Belegen läßt sich statt dessen, daß sich das Arbeitsverhalten in den Freizeitbereich hinein «verlängert» (vgl. hierzu die Generalisierungsthese in OLBRICH 1987, S. 363). Gleichzeitig gewinnt die Freizeit angesichts zurückgehender Arbeitszeiten und wachsender Arbeitslosigkeit zunehmend an Bedeutung; die jüngst etablierte Freizeitpädagogik liefert hierfür ein Beispiel.

Künftige soziologische (wie auch psychologische und pädagogische) Definitionen werden das Freizeitverhalten, -erleben, Einstellungen zur Freizeit sowie damit verbundene Konsumgewohnheiten von Erwachsenen stärker zu berücksichtigen haben (vgl. GIEGLER 1991, S. 334 f, NEUMANN / ROSENSTIEL 1991).

#### 4.4.4.3 Zur historischen Genese des heutigen Erwachsenentypus

«Den» Erwachsenen, wie wir ihn heute kennen, hat es nicht immer gegeben. Die (mittlerweile) klassischen Studien von Norbert ELIAS (1976), Philippe ARIÈS (1982) und Lloyd DEMAUSE (1980) belegen dies. Insbesondere weist Elias in seiner Untersuchung nach, daß sich mit dem ökonomischen Aufstieg des Bürgertums und den politischen Verhältnissen bei Hofe im 16. und 17. Jahrhundert die zunehmende Notwendigkeit einer *Affekt- und Verhaltenskontrolle* verband. Diente die Affekt- und Verhaltenskontrolle zunächst der Unterscheidung der höfischen Oberschicht vom «einfachen» Volk, führte sie schließlich zu einer verallgemeinernden Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen. Als nicht mehr bewußte, d. h. internalisierte Selbstkontrolle brachte sie den modernen Erwachsenentypus hervor, wie er uns heute geläufig ist. Seine Merkmale sind Langsicht, Rationalität, (relative) Verhaltensstabilität, Selbstdisziplin und das Gewissen (vgl. ELIAS 1976, S. 312 ff; vgl. auch FOUCAULT 1977, S. 173 ff). Auch THORING (1986) verweist in seiner Studie über «Das Verhältnis von Erwachsenenheit und Kindheit im soziokulturellen und psychosozialen Wandel» auf die historische Genese eines neuen Erwachsenentypus in der Neuzeit. Als Besonderheit der sich über Generationen entwickelnden Selbstkontrolle hebt Thoring die Herausbildung erzieherischer Tätigkeit und Theorien hervor, die den eingeleiteten kulturellen und individuellen Wandlungsprozeß begleitet und stabilisiert hätten (vgl. THORING 1986, S. 25 f). Kinder und Erwachsene konnten demnach u. a. durch die Kriterien «Erziehungsbedürftigkeit» und «(Wohl-)Erzogenheit» voneinander unterschieden werden. Die Geschichtlichkeit des modernen Erwachsenentypus läßt sich nach Gilgenmann des weiteren daran zeigen, daß viele Rechte und Pflichten, die unserem heutigen Verständnis nach zum Erwachsensein gehören, im Mittelalter noch nicht vorhanden waren; so hatten beispielsweise nur wenige einen Beruf oder auch eine eigene Ehe und Familie (vgl. GILGENMANN 1982, S. 141 f; vgl. auch BÖRST 1988).

Dennoch gab es bereits zu früheren Zeiten – in der griechischen und römischen Antike, aber auch im Mittelalter – durchaus Unterscheidungen zwischen einzelnen Lebensstufen bzw. -altern. Geläufig waren Drei- oder Vierteilungen des Lebens, vor allem aber Sieben-Jahres-Einteilun-

gen (z. B. in der *Hepdomadenlehre* von Solon; vgl. BOLL 1913). So legte Aristoteles in seiner Nikomachischen Ethik spezifische Charakteristika von Jugend und Alter fest; bei den Römern galt derjenige als erwachsen, der «*pueritia*» (Kindheit) und «*adolescētia*» (Jugendzeit) überwunden hatte, während die Phase des Erwachsenseins selbst wiederum unterteilt wurde in «*juventus*» (Männalter) und «*virilitas*» (reife Manneszeit); im Mittelalter war – in Anlehnung an antik-römische Gliederungen – der Übergang vom Knaben («*Knappe*», «*Bursche*») zum erwachsenen Mann vor allem mit der feierlichen Erteilung des Waffenrechts verbunden. Gleichwohl sind die mit diesen und weiteren Gliederungen des menschlichen Lebenslaufs verbundenen Vorstellungen sehr unterschiedlich. So wurde das Altern als Verlust (von Fähigkeiten), als Aufstieg (zu größerer Reife) oder auch als *Wiedergeburt* (durch Grenzerfahrungen) gesehen. Während die ersten beiden Typen in der griechisch-römischen Antike entwickelt wurden, bildete sich der dritte Typus vor allem in der mittelalterlichen Mystik heraus (vgl. ROSENMAYR 1978). Die Vorstellung einer «*Wiedergeburt*» innerhalb des Erwachsenenalters findet sich auch heute in verschiedenen Krisentheorien wieder (z. B. bei GUARDINI 1957).

Als Lebensphase, die mit dem Erwerb einer individuellen Biographie («*Verzeitlichung*») verbunden ist, bildete sich das Erwachsenenalter im wesentlichen erst in der Neuzeit aus. Der Übergang vom ständisch gebundenen Menschen des Mittelalters zum durch eine Biographie organisierten «*Erwachsenen*» der Neuzeit war begleitet durch die zunehmende Vorhersehbarkeit von Lebensereignissen (z. B. Krankheit, Tod) bei gleichzeitiger Verlängerung der Lebensspanne (vgl. IMHOF 1981); er war aber auch begleitet durch eine neuartige gesellschaftliche Reglementierung der individuellen Lebensläufe (*Institutionalisierung*; vgl. KOHLI 1985). Wenngleich dieser Prozeß seit Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts abgelöst worden ist durch eine zunehmende *De-Institutionalisierung der Lebensläufe* bei gleichzeitiger *Individualisierung* (vgl. BECK 1986, HEINZ / BEHRENS 1991, KOHLI 1985), so greifen Erwachsene doch weiterhin auf Typen von Normalbiographien als Vorstellung gelungenen Lebens zurück (vgl. HEINZ / BEHRENS 1991, S. 129). Das heißt: Erwachsensein organisiert sich (auch heute noch) im Wechselspiel von individueller Biographie und gesellschaftlichen (Norm-)Vorgaben. Fraglich ist indes, ob die gleichbleibende Verwendung eines Begriffs vom Erwachsenen sinnvoll ist, der nicht auf historische und kulturelle Unterschiede rekurriert, sondern das zeitliche (und kulturelle) Überdauern einer Lebensphase bzw. -dimension suggeriert (vgl. hierzu auch ROSENBAUM 1982, S. 27 ff).

#### 4.4.5 Der pädagogische Forschungsstand

Seit der Neuzeit haben Überlegungen zum Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen wie auch Definitionen «des Erwachsenen» zahlreiche Veränderungen erfahren. Nicht nur wurde die Vorbildfunktion von Erwachsenen immer wieder in Frage gestellt, auch unterlagen die den Erwachsenen zugeschriebenen (bzw. tatsächlichen) Eigenschaften und Verhaltensmerkmale selbst einem geschichtlichen Wandel. Pädagogische Vorstellungen, denen zufolge der «wissende» oder später: der «vernünftige» Erwachsene als Vorbild diente (traditionelle bzw. aufklärerische Pädagogik), wurden ergänzt durch Vorstellungen vom «kindlichen» (mystische bzw. romantische Pädagogik), «demokratischen» (*Antipädagogik*), «bildsamen» bzw. «lernenden» Erwachsenen (*Erwachsenenpädagogik*). blieb die Vorbildfunktion des Erwachsenen in christlich-mystischen (z. B. bei Fénelon) und (neo-)romantischen Vorstellungen (z. B. bei Rousseau, Fichte, Nohl) – wenngleich eingeschränkt – durchaus vorhanden, so fand in den (Endsechziger und) 70er Jahren des 20. Jahrhunderts eine qualitativ neue Angleichung des Status von Kind und Erwachsenem statt: Im Zuge der fortschreitenden Demokratisierung der Lebensverhältnisse wurden Kinder und Erwachsene als «gleichberechtigte Interaktionspartner» betrachtet (z. B. bei v. Braunmühl, Kupffer, v. Schoenebeck). Darüber hinaus geriet die Vorbildfunktion «des Erwachsenen» durch die seitens der Erwachsenenbildung erhobene Forderung nach lebenslangem Lernen ins Wanken (zur Geschichte der Erwachsenenbildung vgl. STARKE 1970).

##### 4.4.5.1 Der Erwachsene als Vorbild

Der sich in der Neuzeit konstituierende Erwachsenentypus findet in pädagogischen Theorien des 16. und 17. Jahrhunderts seinen ersten Niederschlag. Kindheit und Erwachsenenstatus werden stärker differenziert und als eigene «Qualitäten» wahrgenommen. Neben der Betonung der Kindlichkeit des Kindes erfährt «der Erwachsene» vor allem in seiner Funktion als Vorbild Beachtung. Gleichwohl taucht der Erwachsene in der pädagogischen Literatur bis in das 20. Jahrhundert hinein eher am Rande auf: als Erzieher, Lehrer und Elter, die der heranwachsenden Generation als Vorbild vorangestellt werden, bzw. als «avisiertes «Produkt» erzieherischer Bemühungen. Hierbei wurde gewöhnlich die Reifezeit als Krisenzeit, nicht jedoch der Erwachsenenstatus selbst problematisiert. Neben der Thematisierung des *Generationenverhältnisses* bildete vor allem das *Geschlechterverhältnis* den Ausgangspunkt für zahlreiche Definitionen. So wurden unterschiedliche Aufgaben von Frau und Mann

definiert, Erwachsenen und Kindern, Frauen und Männern spezifische Charaktereigenschaften und Verhaltensweisen zugeschrieben. Beruhte die positive Vorbildfunktion, die «dem Erwachsenen» in pädagogischen Theorien seit der Neuzeit zukam, zunächst noch auf der Tatsache eines größeren Wissens- und Erfahrungsschatzes seitens der Älteren (Vorbild durch «Wissen»), wurde dieses Selbstverständnis des Generationenverhältnisses mit der Aufklärungszeit gebrochen. An die Stelle des größeren Wissens- und Erfahrungsschatzes trat das Primat der Vernunft, welches die Vorherrschaft der Älteren nicht mehr ohne weiteres zu legitimieren vermochte (Vorbild durch «Vernunft»). Der traditionelle Umgang der Generationen miteinander, der bis dahin dem Erhalt und der Tradierung des gesellschaftlichen Status quo gedient hatte, wurde durch Forderungen nach Verbesserung bzw. Vervollkommnung des gesellschaftlichen Zustands ergänzt (aufklärerische Pädagogik). Auf diese Weise schien nicht länger nur die «Angleichung» von Kindern an Erwachsene, sondern ebenso deren «Höherentwicklung» notwendig zu sein. In der Folge stellte sich das Problem einer «Erziehung der Erzieher» neu (vgl. BACZKO 1984). Daneben zeichnete sich der in der Neuzeit entstandene Erwachsenentypus durch eine historisch zunehmend internalisierte Beherrschung von Affekten, Körperhaltung und Gesichtsausdruck aus, kurzum: durch gute Umgangsformen (Vorbild durch «Selbstkontrolle»). Das heißt: Seiner Vorbildfunktion konnte «der Erwachsene» u. a. durch *Wissen, Vernunft* und *Körperbeherrschung* gerecht werden.

Als einer der ersten Pädagogen der Neuzeit richtete sich Erasmus von Rotterdam (1469–1536) in seiner Schrift «Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder» gegen maßlose körperliche *Züchtigung* (vgl. ERASMUS 1963 a, S. 144). Er befürwortete statt dessen ein – die «ungezwungene Verehrung» der Erwachsenen beförderndes (ERASMUS 1963 a, S. 137) – «Wiederholen und Einprägen» von Ermahnungen (ERASMUS 1963 a, S. 145). Da Kindern eine größere Formbarkeit als Erwachsenen zugeschrieben wurde (vgl. ERASMUS 1963 a, S. 148), forderte er zugleich die frühzeitige Kontrolle des Kindes über seinen Körper (vgl. ERASMUS 1963 b). Gegen das Ziel, Kinder möglichst rasch «kleine Erwachsene» werden zu lassen, sprach sich – rund ein Jahrhundert später – Johann Amos Comenius (1592–1670) aus. Er forderte, zukünftigen Erziehungs- und Unterrichtsprozessen die Erfahrungsweise des Kindes (d. h. das anschauliche bzw. bildliche Erfassen der Dinge) zugrunde zu legen. In seinem 1658 erschienenen «*Orbis sensualium pictus*» kommen *Lebensnähe* und *Anschaulichkeit* als tragende Elemente einer umfassenden Erziehungslehre zum Ausdruck (vgl. COMENIUS 1685), während «der Greis auf der Schul-

bank» als «lächerlicher Anblick» bezeichnet wird (COMENIUS 1947, S. 23). (In der lange Zeit als verschollen geltenden «Pampaedia» – 1957 erstmals als Buch gedruckt – faßt Comenius gleichwohl Lernen als einen lebenslangen Prozeß auf; vgl. COMENIUS 1960.) In ähnlicher Weise postulierte John Locke (1632–1704) in «Some Thoughts Concerning Education» wenige Jahre später eine kindgemäße Erziehung. Kinder galten ihm als diejenigen, «die man zärtlich behandeln muß und die spielen und Spielzeug haben müssen» (LOCKE 1966, S. 29), während Erwachsene vor allem als Vorbilder zu dienen hätten: «Von allen Arten aber, Kinder zu lehren und ihnen gesittetes Benehmen beizubringen, ist die einfachste, leichteste und wirksamste die, ihnen Beispiele dessen vor Augen zu stellen, was sie tun oder lassen sollten (...)» (LOCKE 1966, S. 59). Sowie: «Um einen jungen Gentleman zu bilden, wie er sein sollte, braucht man einen Erzieher, der selbst gut erzogen ist (...)» (LOCKE 1966, S. 66). Ihren ersten Höhepunkt fand die Vorstellung einer kindgemäßen Erziehung, der die Vorstellung eines vorbildhaft erziehenden und lehrenden Erwachsenen kontrastierte, rund ein Jahrhundert später bei Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Sein Erziehungsroman «Émile oder Über die Erziehung» schildert die Entwicklung des Jungen Émile bis zur Reifezeit. Der Übergang zum erwachsenen Mann wird als «Wiedergeburt» dargestellt (vgl. ROUSSEAU 1986, S. 438), während Frauen zeit ihres Lebens Kindern ähnlich blieben (ebd.). Demgegenüber formulierte Johann Friedrich Herbart (1776–1841) «Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet» einen deutlichen Gegensatz zwischen dem «willenlos zur Welt kommenden Kind» und dem sich «des Kindes bemächtigenden» Erwachsenen (HERBART 1965, S. 31). Drohungen, Zucht, Aufsicht und Liebe galten als probate Erziehungsmittel der Erwachsenen (vgl. HERBART 1965, S. 32 ff.). Auch für Friedrich E. D. Schleiermacher (1768–1834) kamen dem Erwachsenen verschiedene Funktionen im Rahmen des Generationenverhältnisses zu: Erhaltung und Verbesserung des Bestehenden, Gegenwirkung gegen Böses und Unterstützung des Guten. Kindheit und Erwachsenenstatus wurden hier insbesondere durch die Kriterien Gegenwarts- und Zukunftsorientiertheit sowie durch Spiel und Arbeit voneinander abgegrenzt (vgl. SCHLEIERMACHER, 1984).

Die in weiteren pädagogischen Theorien des 18. und 19. Jahrhunderts geäußerten anthropologischen Erziehungs- bzw. Bildungsmotive, so das notwendige Voranschreiten der Menschheit (etwa Herder, Humboldt), die Erhebung über das Tierreich (etwa Schiller, Pestalozzi), die Veredelung und Versittlichung des Menschen (etwa Fichte, Herbart), ließen «den Erwachsenen» gleichfalls als Vorbild erscheinen. Die Vorbildfunk-

tion, die insbesondere dem männlichen Erwachsenen als Lehrer und Erzieher zuteil wurde, blieb auch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erhalten (z. B. bei Langeveld). Gleichwohl wurden Kinder und Jugendliche bis in das 20. Jahrhundert hinein immer wieder verherrlicht, zum Teil ihrerseits als Vorbilder gepriesen (so bei Rousseau, Herder, Fichte, Jean Paul). Mitunter geriet «der Erwachsene» sogar in die Position des Nachahmers eines (idealisierten) kindlichen Habitus (z. B. bei Fénelon). Mit der Entwicklung dieser und weiterer (neo-)romantischer bzw. christlich-mystischer Motive gingen Relativierungen der Vorbildfunktion Erwachsener einher, zum Teil auch Neubestimmungen des *Generationenverhältnisses*: Erwachsene wurden als «verderbt» bezeichnet (z. B. bei Fichte), sie erschienen als «veränderungsbedürftig» (z. B. bei Montessori) bzw. als Hemmnis für die «sich selbst organisierende» Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (z. B. bei Nohl).

So kritisierte beispielsweise Ellen Key (1849–1926) in «Das Jahrhundert des Kindes» den Wunsch des Erwachsenen, das Kind zu erziehen. In der Radikalisierung des Rousseauschen Motivs der «negativen Erziehung» wurde das Kind bei ihr als «heiliges Wesen» betrachtet (vgl. KEY 1992). In ausdrücklicher Weise stellte auch Maria Montessori (1870–1952) den Erwachsenen «auf die Anklagebank». Doch «nicht gegen bewußte Unterlassungsgründe [...], sondern gegen unbewußte Irrtümer» (MONTESSORI 1952, S. 24) richtete sich ihre Anklage. Damit rückte die (seit Freud erkannte) notwendige Veränderung des Erwachsenen in den Blickpunkt: «Der Erwachsene muß den in ihm selber liegenden, bisher unbekanntem Irrtum entdecken, der ihn daran hindert, das Kind richtig zu sehen» (MONTESSORI 1952, S. 26). Das traditionelle Generationenverhältnis wurde in weiteren Schriften kritisiert, so in Nohls «Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik» (NOHL 1929) oder in Litts «Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute» (LITT 1947). Des Weiteren wurden die Existenz wie auch die Funktion von Leitbildern in Frage gestellt (vgl. BITNER 1964, JAIDE 1961, PICHT 1957, WENKE 1956). In den Theorien der Antipädagogik wurden einige dieser Vorstellungen bis in die Gegenwart hinein verlängert (vgl. KUPFFER 1974, S. 14).

#### 4.4.5.2 Der bildsame und lernfähige Erwachsene

In den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts vollzog sich eine weitere Wende durch die Relativierung der bis dahin im pädagogischen Denken verbreiteten «Reife»-Vorstellung von Erwachsenen. Der Erwachsene galt von nun an als jemand, der lebenslangen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen unterlag, dessen Vorbildfunktion nicht mehr

selbstverständlich hingenommen wurde und der aus einer anthropologisch orientierten pädagogischen Sicht schließlich selbst der «Unmündigkeit» bezichtigt wurde.

Bis auf wenige Ausnahmen – z. B. die sogenannten Fürstenspiegel (Augustinus' Gottesstaat, Fénelons Telemach etc.) oder auch der «Knigge» (1788) sowie die neuhumanistischen Bildungstheorien (wie Schillers ästhetische Erziehung) – waren Bildsamkeitsvorstellungen (seit Herbart und Fichte) bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auf die Phasen von Kindheit und Jugend beschränkt worden (vgl. WEDELL 1963; zur Begriffsgeschichte vgl. auch SCHWENK 1967). Angeregt u. a. durch die entwicklungs- und lernpsychologische Forschung, fand in den 50er und 60er Jahren eine allmähliche Erweiterung des Bildsamkeitsbegriffs statt. blieb Bildsamkeit in Erich WENIGERS Schrift «Bildsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit» (1957) der Jugend vorbehalten, so bezeichnete Wilhelm FLITNER (1957, S. 86 ff) sie in seiner «Allgemeinen Pädagogik» bereits als ein Phänomen, das sich auf allen Stufen der menschlichen Individualentwicklung zeigte. Auch Eduard Spranger, Martin Rang u. a. kamen zu dem Schluß, daß Bildsamkeit (wenngleich als Ausnahme) durchaus bis in das Erwachsenenalter gegeben sein könnte (vgl. SPRANGER 1953, RANG 1954; vgl. auch BÖHME 1960). Eine Verbindung zwischen der Erkenntnis von «lebenslanger Bildsamkeit» und der Notwendigkeit eines «*life-long-learning*» stellte – für den deutschen Sprachraum – wohl erstmalig PÖGGELER (vgl. 1964, S. 215) her.

Wenige Jahre später verwies Paul Lengrand in seiner von der UNESCO zum Internationalen Erziehungsjahr 1970 herausgegebenen Studie «Eine Einführung in die permanente Erziehung» (LENGRAND 1972) auf die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, um Erwachsene zu befähigen, mit dem beschleunigten gesellschaftlichen Wandel Schritt zu halten. Von anderer Seite wurde auf die drohende *Entmündigung* Erwachsener durch Konzepte des *life-long-learning* hingewiesen (vgl. DAUBER/VERNE 1976, S. 15 ff). Gleichwohl wurde die individuelle und gesellschaftliche Notwendigkeit lebenslangen, wenngleich nach Möglichkeit nicht verschulten Lernens auch hier gesehen. Auf diese Weise schien jedoch eine unter dem Anspruch der «Andragogik» (HANSELMANN 1951) bzw. der «Andrologie» (PÖGGELER 1964) aufgetretene Erwachsenenbildung zunehmend relativiert zu werden: durch die empirische wie theoretische Angleichung von Erwachsenen an eine – konstatierte – kindliche Bildsamkeit bzw. Lernbereitschaft und -fähigkeit. Das sich für Erwachsenenbildung in den 80er Jahren erhebende Problem lautete dementsprechend: Wenn das Erwachsensein als Merkmal nicht

mehr existierte (vgl. auch HEINZEN/KOCH 1985), würde eine Erwachsenenpädagogik im Unterschied zur herkömmlichen Pädagogik hinfällig (vgl. SCHLUTZ 1983, S. 24).

#### 4.4.5.3 Anthropologische Vorstellungen über das Erwachsensein

Im Rahmen der sich seit den 50er Jahren etablierenden Erwachsenenbildung wurden im deutschen Sprachraum auch anthropologische Aspekte des Erwachsenseins berücksichtigt. Als expliziter Gegenstand wurde «der Erwachsene» in existenzphilosophisch und anthropologisch orientierten pädagogischen Theorien thematisiert (vgl. BALLAUFF 1958, GUARDINI 1957, LANGEVELD 1951, PÖGGELER 1964, SCHERER 1965). Während der Erwachsene für LANGEVELD (vgl. 1951, S. 36) noch durch die Kriterien der «Abgeschlossenheit» und des «statisch geordneten Charakters» gekennzeichnet war und auf diese Weise vom Kind/Jugendlichen unterschieden wurde, galt der Bildungsprozeß für PÖGGELER (vgl. 1964, S. 215) – vor allem unter Bezug auf die philosophische Anthropologie Gehlens – als niemals abgeschlossen. So wurde das Erwachsensein als Lebensabschnitt gesehen, um dessen Verwirklichung der Mensch permanent zu ringen hätte und welches selbst wiederum in einzelne Phasen mit zumeist krisenhaften Übergängen eingeteilt wäre. Der «moderne» Erwachsene galt weiterhin als jemand, der in der empirisch vorfindbaren *Unmündigkeit* seine wesentliche Bestimmung verfehlt zu haben schien (vgl. auch FLITNER 1982, S. 284). Kritisiert wurden u. a. Konsumhaltung, Kritik- und Gedankenlosigkeit, Konservatismus, Materialismus, Egoismus und Kulturlosigkeit Erwachsener (vgl. BALLAUFF 1958, S. 104 ff). Zwar wurde das Erwachsensein als Ziel beschrieben, auf das alles Kind- und Jungsein hindränge (vgl. PÖGGELER 1977, S. 65); dennoch hätten sich – so Pöggeler u. a. – durchaus eigenartige Verkehungen zwischen den Generationen ergeben: Neben den zu früh in die Verantwortung gedrängten Jugendlichen, die ihr Erwachsensein nur mehr als «Schein-Mimikry» praktizieren könnten, stünden solche Erwachsene, die im permanenten Bestreben, jung zu bleiben, ihr Erwachsensein leugnen würden (vgl. PÖGGELER 1977, S. 73).

Die Probleme einer pädagogisch orientierten anthropologischen Betrachtungsweise werden seit den 80er Jahren zunehmend deutlich. So beschäftigt sich eine hieran anknüpfende interdisziplinär angelegte «Historische Anthropologie» heute mit Fragen der Anthropologie-Kritik, die ein Zurückgreifen auf normative Vorstellungen vom Menschen ebenso zu verhindern sucht, wie sie die klassischen Bildungsvorstellungen einer Höherentwicklung von Mensch und Menschheit kritisiert (vgl. GEBAUER u. a. 1989).

#### 4.4.6 Ausblick

Die Aufhebung von Differenzen zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen ist ein spätestens seit den 70er Jahren von verschiedenen Seiten – empirisch wie theoretisch – immer wieder konstatiertes Phänomen. Für Pädagogen erweist sich diese Aufhebung mitunter als Problem, da sie der Grundtendenz pädagogischen Denkens zu widersprechen scheint, sich über die Differenzbildung zwischen den Generationen zu konstituieren. Obgleich der (klassische) pädagogische Anspruch des «Hinaufziehens» eines «noch nicht fertigen» Kindes auf die Höhe des «fertigen» Erwachsenen hierdurch allmählich ins Leere zu greifen droht, läßt sich faktisch eine Ausweitung des pädagogischen Anspruchs feststellen: Die Pädagogisierungstendenzen richten sich seit den 70er und 80er Jahren zunehmend auf alle Lebensbereiche und Altersstufen. Als reales bzw. für real gehaltenes Phänomen tritt der «fertige» Erwachsene damit – zumindest theoretisch – in den Hintergrund. Für einen zukünftigen Umgang mit «dem Erwachsenen» in pädagogischen Theorien bieten sich nun mindestens zwei Möglichkeiten an:

Erstens: Pädagogische Ansätze argumentieren weiterhin mit einem idealtypisch vorgestellten, als Vorbild fungierenden «Erwachsenen». Das hieße jedoch, sie darin zu bestätigen, durch entsprechende pädagogische Arrangements eben solche Erwachsene bzw. erwachsenenähnliche Menschen hervorbringen zu können. Zweitens: Pädagogische Ansätze beschränken sich darauf – im Sinne einer Meta-Reflexion auf die eigene Disziplin –, die historisch-systematische Vielfalt von Vorstellungen über «den Erwachsenen» zu untersuchen. Auf diese Weise ließe sich die Fragwürdigkeit eines Praxisbezugs umgehen, der (erziehungs-)theoretische Vorstellungen in *normative Aussagen* überführt, darüber, wie (zukünftige) Erwachsene denn nun sein sollten.

#### Literatur

- ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit. München 1982.
- BACZKO, B.: Utopie und Pädagogik in der Französischen Revolution (Schluß). In: *Freibeuter* 20 (1984), S. 25–37.
- BALLAUFF, TH.: Erwachsenenbildung – Sinn und Grenzen. Heidelberg 1958.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt/M. 1986.
- BITTNER, G.: Für und wider die Leitbilder. Heidelberg 1964.
- BÖHME, G.: Psychologie der Erwachsenenbildung. München 1960.
- BOLL, F.: Die Lebensalter. Leipzig/Berlin 1913.
- BORST, A.: Lebensformen im Mittelalter. Frankfurt/Berlin 1988.
- BRIM, O./WHEELER, S.: Erwachsenensozialisation. Stuttgart 1974.
- BÜHLER, CH.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1933.
- COMENIUS, J. A.: Orbis sensualium pictus. o. O. 1685.
- COMENIUS, J. A.: Große Unterrichtslehre. Berlin/Leipzig 1947.
- COMENIUS, J. A.: Pampaedia. Heidelberg 1960.
- DAUBER, H./VERNE, E. (Hrsg.): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslangen Verschulung. Reinbek bei Hamburg 1976.
- DEMAUSE, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt/M. 1980.
- EDDING, F.: Verwirklichung des lebenslangen Lernens. In: Picht, G. u. a.: Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1972, S. 40–53.
- ELIAS, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. Bd. 2. Frankfurt/M. 1976.
- ERASMUS VON ROTTERDAM: Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder (1529). In: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. v. A. J. Gail. Paderborn 1963, S. 107–159 (1963a).
- ERASMUS VON ROTTERDAM: Über die Umgangserziehung der Kinder (1529). In: *Ausgewählte pädagogische Schriften*, hrsg. v. A. J. Gail. Paderborn 1963, S. 89–106 (1963b).
- ERIKSON, E. H.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1965.
- ERIKSON, E. H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1976.
- FILIPP, S.-H.: Das mittlere und höhere Erwachsenenalter im Fokus entwicklungspsychologischer Forschung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München/Weinheim 1987, S. 375–410.
- FILIPP, S.-H. (Hrsg.): *Kritische Lebensereignisse*. 2. erw. Aufl. München 1990.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart, 4. Aufl. 1957.
- FLITNER, W.: Aufgaben der Erwachsenenbildung heute (1966). In: *Ders.: Gesammelte Schriften 1*. Paderborn 1982, S. 279–296.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt/M. 1977.
- GEBAUER, G. u. a.: *Historische Anthropologie*. Reinbek bei Hamburg 1989.
- GIEGLER, H.: Freizeit. In: *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, hrsg. v. U. Flick u. a. München 1991, S. 334–339.
- GILGENMANN, K.: Über die Historizität des in Sozialisationstheorien verwendeten Begriffs vom Erwachsenen. In: Axmacher, D. u. a.: *Sozialwissenschaft und Gesellschaft*. Bd. 4. Osnabrück 1982, S. 137–153.
- GUARDINI, R.: *Die Lebensalter*. Würzburg 1957.
- HABERMAS, J.: Soziologische Notizen zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit (1958). In: Giesecke, H. (Hrsg.): *Freizeit und Konsumerziehung*. Göttingen 1968, S. 105–122.
- HANSELMANN, H.: *Andragogik*. Zürich 1951.
- HAVIGHURST, R. J.: Dominant Concerns in the Life Cycle. In: Schenk-Danzinger, L./Thomae, H. (Hrsg.): *Gegenwartsprobleme in der Entwicklungspsychologie*. Göttingen 1963, S. 27–37.
- HAVIGHURST, R. J.: *Human development and education*. New York 1953.
- HEINZ, W. R./BEHRENS, J.: Statuspassagen und soziale Risiken im Lebensverlauf (Projektmitteilung). In: *BIOS* 4 (1991), H. 1, S. 121–139.
- HEINZEN, G./KOCH, U.: *Von der Nutzlosigkeit, erwachsen zu werden*. Reinbek bei Hamburg 1985.

- HERBERT, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: Pädagogische Schriften, hrsg. v. W. Asmus. Bd. 2. Darmstadt 1965, S. 9–155.
- HOFF, E.-H. (Hrsg.): Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensstrang. Weinheim/München 1990.
- HOFF, E.-H.: Frühes Erwachsenenalter: Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München/Weinheim 1987, S. 361–374.
- IMHOE, A.: Die gewonnenen Jahre. München 1981.
- JAIDE, W.: Eine neue Generation? München 1961.
- KOY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel 1992.
- KOHLBERG, L.: Eine Neuinterpretation der Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung in der Kindheit und im Erwachsenenalter. In: Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): Entwicklung des Ichs. Königstein/Ts. 1977, S. 225–252.
- KOHLI, M.: Erwachsenensozialisation. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. v. D. Lenzen. Bd. 11. Stuttgart 1984, S. 124–142.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.
- KOHLI, M.: Gesellschaftszeit und Lebenszeit. Der Lebenslauf im Strukturwandel der Moderne. In: Berger, J. (Hrsg.): Soziale Welt. Sonderbd. 4. Die Moderne – Kontinuitäten und Zäsuren. Göttingen 1986, S. 183–208.
- KREWER, B./ECKENBERGER, L. H.: Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991, S. 573–594.
- KUPFER, H.: Jugend und Herrschaft. Heidelberg 1974.
- LANGVELD, M. J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart 1951.
- LEHR, U.: Das mittlere Erwachsenenalter – ein vernachlässigtes Gebiet der Entwicklungspsychologie. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978, S. 147–177 (1978a).
- LEHR, U.: Kontinuität und Diskontinuität im Lebenslauf. In: Rosenmayr, L. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. München 1978, S. 315–339 (1978b).
- LENGRAND, P.: Permanente Erziehung. München-Pullach/Berlin 1972.
- LITT, TH.: Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute. Wiesbaden 1947.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1952.
- LOCKE, J.: Gedanken über Erziehung, hrsg. v. H. Wohlens. Bad Heilbrunn 1966.
- LÖWE, H.: Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin 1976.
- MONTESORI, M.: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.
- NEUMANN, P./ROSENSTIEL, L. v.: Konsum. In: Handbuch Qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u. a. München 1991, S. 343–347.
- NOHL, H.: Das Verhältnis der Generationen in der Pädagogik [1914]. In: Ders.: Pädagogische Aufsätze. Langensalza 1929, S. 111–120.
- OLBRICH, E.: Frühes Erwachsenenalter: Entwicklungen im Familienzyklus. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. München/Weinheim 1987, S. 339–360.
- PICHT, G.: Unterwegs zu neuen Leitbildern. Würzburg 1957.
- PIEPER, M.: Erwachsenenalter und Lebenslauf. Zur Soziologie der Altersstufen. München 1978.

- PÖGGELE, F.: Der Mensch in Mündigkeit und Reife. Paderborn 1964.
- PÖGGELE, F.: Zur Anthropologie des Erwachsenen und der Erwachsenenbildung. In: Siebert, H. (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung. Braunschweig 1977, S. 65–76.
- RANG, M.: Das Problem der Bildungsamkeit. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 6 (1954), H. 3, S. 105–112.
- ROSENBAUM, H.: Formen der Familie. Frankfurt/M. 1982.
- ROSENMAYR, L.: Die menschlichen Lebensalter in Deutungsversuchen der europäischen Kulturgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Die menschlichen Lebensalter. München 1978, S. 23–79.
- ROUSSEAU, J.-J.: Émile oder Über die Erziehung. Stuttgart 1986.
- SCHAIK, K. W./GRIBBIN, K.: Einflüsse der aktuellen Umwelt auf die Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie VII (1975), H. 4, S. 233–246.
- SCHERER, G.: Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung. Osnabrück 1965.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften 1. Unter Mitw. v. Th. Schulze hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt/Berlin/Wien 1983.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften 2. Unter Mitw. v. Th. Schulze hrsg. v. E. Weniger. Frankfurt/Berlin/Wien 1984.
- SCHLUTZ, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Bad Heilbrunn/Obb. 1983.
- SCHNEEWIND, K. A.: Konsequenzen der Erstelternschaft. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 30 (1983), S. 161–172.
- SCHWENK, B.: «Bildsamkeit» als pädagogischer Terminus. In: Holtkemper, F.-J. (Hrsg.): Pädagogische Blätter. Ratingen 1967, S. 180–207.
- SPRANGER, E.: Zur Psychologie der Bildungsamkeit des Erwachsenen. In: Arnold, F. u. a. (Hrsg.): Bildungsfragen der Gegenwart. Stuttgart 1953, S. 71–88.
- STARKE, M.-T.: Erwachsenenbildung. In: Speck, J./Wehle, W. (Hrsg.): Handbuch der pädagogischen Grundbegriffe. Bd. 1. München 1970, S. 352–384.
- STIMMER, F.: Lebensalter. In: Soziologie Lexikon, hrsg. v. G. Reinhold. München 1991, S. 358–363.
- THOMAE, H. (ed.): Patterns of aging-findings from the Bonn Longitudinal Study of Aging. Basel 1976.
- THOMAE, H.: Zur Problematik des Entwicklungsbegriffs im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In: Oerter, R. (Hrsg.): Entwicklung als lebenslanger Prozeß. Hamburg 1978, S. 21–32.
- THORING, W.: Das Verhältnis von Erwachsenenheit und Kindheit im soziokulturellen und psychosozialen Wandel. Münster 1986.
- WEDELL, H.: Ist Bildungsamkeit auf Kindheits- und Jugendalter beschränkt? In: Lebendige Schule 18 (1963), H. 3, S. 117–121.
- WENIGER, E.: Bildungsamkeit und Bildungserbe in unserer Zeit (1957). In: Ders.: Ausgewählte Schriften. Weinheim/Basel 1975, S. 187–198.
- WENKE, H.: Der Begriff des Leitbildes in der Erziehung und sein Geltungsanspruch. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1956), S. 142–158.
- ZINNECKER, J.: Beziehungen zwischen jüngerer und älterer Generation im Urteil von Jugendlichen und Erwachsenen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85: Generationen im Vergleich. Opladen 1985, S. 67–104.