Ansätze einer psychologisch geweiteten Sicht auf das Erwachsensein

DER INNERE ERWACHSENE

Rolf Arnold

Der Begriff des Erwachsenen ist in den letzten Jahren einigen Auflösungserscheinungen ausgesetzt, die der Autor zum Anlass nimmt, den disziplinären Blick der Erwachsenenbildung auf den Erwachsenen kritisch zu befragen. Hat sie zu sehr an Autonomiekonzepten festgehalten, die äußeren Merkmalen des Erwachsenseins folgen? Hat sie die seelische Reifung des Menschen zu sehr vernachlässigt?

»Erwachsensein« bezeichnet im allgemeinen Verständnis das Zusammentreffen biologischer und sozialer Reifungsabschlüsse: Neben dem Eintritt der *Geschlechtsreife* ist es der *Eintritt in eine selbstverantwortliche Lebensführung*, die in vielen Gesellschaften ihren Ausdruck in dem *Abschluss einer beruflichen Ausbildung* und dem Erreichen der vollen *Geschäftsfähigkeit*, der Gründung einer Familie oder Lebensgemeinschaft bzw. der Eintritt in die generationale Folge sowie der strafrechtlichen Schuldfähigkeit und der »*Verantwortungsreife*« (ab dem 18 Lebensjahr) findet.

Auch Erwachsene sind nicht mehr das, was sie einmal waren

Indem wir in dieser Weise auf das Erwachsensein und die Bildung Erwachsener blicken, tun wir dies durch die Erfahrungen einer *Erstausbildungsgesellschaft*, in der das wesentliche und lebensbedeutsame Lernen in der Jugendphase – wie der traditionelle Begriff der »Aus-Bildung« zeigt – absolviert wird, um danach seine erwachsenen Rollen erfolgreich spielen zu können. Doch was tun, wenn die ökonomische und gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr hält, was wir uns für unseren Lebenslauf und den unserer Kinder von ihr versprechen?

Die erwähnten *äußeren Merkmale des Erwachsenseins* (abgeschlossene Bildung, eigene Erwerbstätigkeit, familiäre Einbettung usw.) haben in den modernen Gesellschaften viel von ihrer ursprünglichen Erklärungskraft verloren:

- Nicht jeder, der die Phase seiner Adoleszenz hinter sich gebracht hat und auch seine Ausbildung erfolgreich absolvieren konnte, kann ökonomisch heute bereits »auf eigenen Beinen stehen«.
- Nicht jeder, der bereits zwei Jahrzehnte erwerbstätig gewesen ist, hat deshalb auch bereits aus-gelernt, vielmehr mehren sich die »Zumutungen« eines wiederkehrenden – lebenslangen – Eintauchens in Phasen der Weiterbildung (»Recurrent Education«), Umschulung oder Neuvergewisserung,
- Die Stabilität familiärer und beruflicher Einbindungen im Prozess der Modernisierung lässt dramatisch nach, und nicht wenige »Erwachsene« sehen sich in fortgeschritteneren Lebensphasen plötzlich von neuem grundlegenden Such- und Orientierungsbewegungen ausgesetzt.
- Schließlich zeigt nicht jeder Mensch im fortgeschritteneren Alter tatsächlich »erwachsene« Verhaltensweisen, sondern folgt in seinem Verhalten auch deutlich erkennbar »kindlichen« Mustern, wie Robert Bly in seinem Buch »Die kindliche Gesellschaft« ausführlich nachgezeichnet hat. Darin beschreibt Bly die »Weigerung, erwachsen zu werden«, in der er ein Wesensmerkmal der modernen Gesellschaften und ihrer Nachwachsenden zu erkennen glaubt (vgl. Bly 1996).

Der bekannte amerikanische Sozialtheoretiker William Galston hat diese *Aufweichungen der klaren Grenzen zwischen Erwachsenen- und Jugendphase* mit dem Begriff »prekäre Odyssee« (vgl. Galston 2010) charakterisiert, womit er insbesondere die Phase des frühen Erwachsenenalters bezeichnet, die sich für viele Menschen als eine Phase wechselnder Partnerschaften, unsicherer Jobs, Kinderlosigkeit und mangelnder Selbstständigkeit darstellt – alles Merkmale, die den verbreiteten Vorstellungen des Erwachsenseins – im Sinne eines »Heraus-Gewachsenseins« – zuwider laufen. In diesem Sinne sprechen Douglas Hartmann und Teresa Toguchi Swartz von einem »neuen ensein« (»New Adulthood«), womit sie eine Lebenslaufphase in den Blick rücken, deren stabiles Merkmal die Instabilität zu sein scheint – eine Aufweichung und Infragestellung überlieferter Vorstellungen nicht nur vom Erwachsensein, sondern auch von den ökonomischen und kulturellen Konzepten eines gelingenden Lebenslaufes (vgl. Hartmann/Swartz 2006).

Ins Wanken geraten

Diese Aufweichungen berühren auch die begrifflichen Sicherheiten, mit denen moderne Gesellschaften bei der Erörterung und Gestaltung des Erwachsenwerdens vielfach noch immer zu Werke gehen. Ins Wanken gerät dabei nicht nur das – bislang vermeintlich klare – Bild von Kindern und Jugendlichen einerseits und Erwachsenen andererseits, es gerät auch die Frage in den Blick, wie gehaltvoll die gewohnten – impliziten – Bilder von Erwachsenen tatsächlich sind. So schreibt die Journa-

Online: http://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-03.pdf

listin Ursula Nuber in einem Beitrag der Zeitschrift »Psychologie Heute«:

»Wir haben Schwierigkeiten mit dem Erwachsensein, weil wir noch nicht erwachsen sind. Wir fühlen uns zu Recht überfordert, denn es fehlen uns die Fähigkeiten, mit den alltäglichen Anforderungen eines Erwachsenenlebens gelassen und souverän fertig werden zu können (...). Wären wir wirklich erwachsen, dann würde uns das Leben leichter fallen. (...) Ist es erwachsen, dass ich mit meiner Meinung hinterm Berg halte, nur weil ich fürchte, der andere mag mich dann nicht mehr? Ist es erwachsen, dass ich Angst vor einer festen Bindung habe, weil ich von Anfang an schon ans Scheitern denke? Ist es erwachsen, dass ich jedes Mal, wenn ich meine Eltern besuche, in eine depressive Stimmung falle? Ist es erwachsen, dass ich immer noch nicht genau weiß, was ich will und wer ich bin? Was ist das, ein Erwachsener? Ein Mensch, der die Volljährigkeit erreicht hat, der seinen Beruf ausübt, eine Eigentumswohnung besitzt, sexuelle Beziehungen unterhält? Der heiratet und eine Familie gründet? Auf dessen Bankkonto regelmäßige Zahlungen eingehen? Diese äußeren Insignien der Erwachsenenwelt reichen nicht mehr aus, um diese Lebensphase zu beschreiben« (Nuber 2001).

Solche Überlegungen sind geeignet, die Bilder vom Erwachsenwerden und Erwachsensein selbst einer gründlichen Betrachtung zu unterziehen, um eine Leerstelle des erwachsenenpädagogischen Diskurses zu schließen, auf die Gertrud Wolf in ihrer gründlichen Studie »Zur Konstruktion des Erwachsenen« hinweist, wenn sie feststellt, dass es »der Erwachsenenbildung bis heute nicht gelungen ist, einen eigenen Diskurs ihres Gegenstandes, des Erwachsenen, zu etablieren« (Wolf 2011, S. 11) – eine harte, aber vielleicht nicht ganz unzutreffende Einschätzung, denn wir tun so, als wüssten wir, wodurch sich ein Erwachsener »unterscheidet«, ohne so recht zu wissen, von wem oder was eigentlich. Beliebt ist der Unterschied zum Jugendlichen, obgleich die meisten Erwachsenen mit ihrem eigenen Jugendlich- oder gar Kindsein mehr Übereinstimmung aufweisen als mit anderen Erwachsenen. Lohnt es sich vielleicht gar nicht, nach den Besonderheiten des Erwachsenen zu suchen, da dieser lediglich ein in seiner Biographie fortgeschrittener Mensch ist, der denkt und fühlt wie ein Mensch und sich vom Jugendlichen vielleicht nur durch eine deutlich begrenztere Zeitperspektive unterscheidet?

Tastende Neuansätze

Die erwachsenenpädagogische Diskussion der letzten 30 Jahre kann sich durchaus kritisch vorwerfen lassen, dass sie – zumindest in ihren wissenschaftlichen Debatten, weniger in der Praxis – ihre Vorstellungen von einer »gelingenden Bildung« in zu grundsätzlicher Weise von den Konzepten einer »seelischen Reifung« und „seelischen Gesundheit« abgekoppelt hat. Die dadurch entstehende Leerstelle wurde überwiegend durch Identitätstheorien und Ergebnisse der Biographieforschung gefüllt, wodurch sich die Erwachsenenbildungsforschung mehr und mehr soziologisierte, dabei jedoch nur einen ausschnitthaften Blick auf die Frage, »was Menschsein eigentlich bedeutet« (von Humboldt) zu entwickeln vermochte.

Die heimlichen Variablen, die das Denken, Fühlen und Handeln Erwachsener meist – auch in einem tiefenpsychologisch gemeinten Sinne »hinter dem Rücken der Akteure« wirkend – entscheidend prägen, wurden viele Jahre nahezu vollständig ausgeblendet und mussten – wenn überhaupt – aus der »Therapieforschung und aus Systematisierungen von Therapeutinnen und Therapeuten« (Gieseke 2012, S. 60) importiert werden. Verschämte Relativierungen der erwachsenenpädagogischen Autonomie-Metaphysik (vgl. Hühnersdorf 2012, S. 44) durch Hinweise auf die »innerlich verbliebene Heteronomie« verstörten die Diskutanten und wurden weitgehend ignoriert.

Die Hinwendung zum inneren Erwachsenen

Erst zu Beginn des neuen Jahrtausends erreichten die Forschungen zur emotionalen Intelligenz und Kompetenz die Erwachsenenbildungsforschung, und der Erwachsenenbegriff begann sich zu differenzieren und – zumindest ansatzweise – auch der inneren Seite des Erwachsenwerdens und des Erwachsenseins zuzuwenden (vgl. Arnold 2005; Gieseke 2009; DIE Zeitschrift 2009). Dabei lösten sich auch trügerische Gewissheiten auf, und Zweifel machten sich breit, ob und inwieweit das Erwachsensein unter alleiniger Bezugnahme auf Reifungs-, Vernunft- und Autonomiekriterien wirklich hinlänglich definiert werden könne.

Insbesondere die psychoanalytisch geprägten Ansätze erinnerten nachdrücklich daran, dass Erwachsene ihre frühen Jahre nicht einfach »hinter sich lassen«, sondern als grundlegende Muster des Sich-in-der-Welt-Spürens »mit sich herumtragen«. Zwar nährte auch und gerade die Psychoanalyse die Hoffnungen, dass die Macht dieser inneren Festlegungen durch ein aufdeckendes und reflektierendes Erkennen gebannt werden und einer autonomen Lebensführung weichen könne, doch blieben Zweifel, ob und inwieweit solche inneren Befreiungen tatsächlich dauerhaft zu haben sind. Was bleibt, sind anthropologische Einsichten, wie sie Micha Brumlik in seinem Freud-Buch zusammenfasst. Er verweist auf die besondere »Bezogenheitsstruktur« im Generationenverhältnis und liefert damit ein ganz eigenständiges Kriterium für eine Definition des »Erwachsenseins«, indem er die psychoanalytische Pädagogin L. Winterhager-Schmidt mit den Worten zitiert:

Online: http://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-03.pdf

»Groß sind diejenigen, die in der Lage sind, ‚Kleine' zu zeugen. Das können ‚Kleine' noch nicht. (...) Das genealogische Generationenverhältnis ist allen anderen Generationenverhältnissen vorgelagert. Es ist unlösbar verknüpft mit der körperlichen Zweigeschlechtlichkeit des Menschen. Geschlechterdifferenz ist Voraussetzung für Generativität und Generation« (Winterhager-Schmidt 2000, S. 26; zit. nach: Brumlik 2006, S. 32).

- Es gibt ihn also gar nicht: den Erwachsenen; es gibt vielmehr – folgt man dieser Blickausweitung – »große« männliche und »große« weibliche Menschen, die sich von den »kleine(re)n« Menschen insbesondere dadurch unterscheiden, dass sie zeugungsfähig sind, sexuelle Beziehungen gestalten sowie Nachwuchs zeugen und dadurch eine Fürsorgeverpflichtung eingehen (können).

Zugespitzt formuliert könnte man feststellen: Es bedarf also der Geschlechterdifferenz, um das Erwachsensein ausdrücken und leben zu können: Nur weil es Kleine gibt, gibt es auch Große. Kleine gibt es aber auch nur, weil Große sie zeugen und gebären. Ohne Generativität gibt es somit kein Erwachsensein; Geschlechterdifferenz ist daher eine Voraussetzung der Generativität; sie stellt somit eine logische Voraussetzung für das Erwachsenwerden und das Erwachsensein dar. Diese Perspektive muss sogleich im Hinblick auf die gleichgeschlechtlichen Partnerschaften relativiert werden: Auch diese werden von Erwachsenen eingegangen, die die erwähnten Merkmale aufweisen, gleichwohl aber die verbundene Fürsorge für einen anderen Erwachsenen in anderer Weise eingehen und leben. Das komplexe Ineinanderwirken zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen im Prozess des Aufwachsens und der Übernahme und Gestaltung von Beziehungs- und Fürsorgeverantwortung wurde von der psychoanalytischen sowie der psychotherapeutischen Forschung schon stets in den Mittelpunkt gerückt, während die Erwachsenenpädagogik sich in ihren Erörterungen erst vergleichsweise spät der konstitutiven Bedeutung der Geschlechterdifferenz und der lebendigen Gestaltung von Beziehungsverantwortung für die Identitätsentwicklung der Lernenden zugewandt hat.

Dabei blieb allerdings der *Gender-Fokus* (Motto: »Geschlecht regelt als gesellschaftlich konstruierte Unterscheidung soziale Machtverteilungen«), welcher ein Unterscheidungsfokus ist, dominierend, während die erwähnten psychotherapeutischen Konzepte den *Bezogenheitsfokus* stärker betonten (Motto: »Identitätsreifung ist ein koevolutiver Vorgang!«) und damit in einem durchaus relationalen Sinne die wechselseitige Vorausgesetztheit des Weiblichen und des Männlichen in den Prozessen einer gelingenden Individuation – wieder – in das Zentrum der Debatte rückten. In diesem Sinne zitiert Günther Bittner (geb. 1937) in seinem von der Erwachsenenpädagogik weitgehend übersehenen Werk »Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt« (Bittner 2001) den New Yorker Psychologen Bergmann, der die Liebe mit dem Hinweis beschreibt:

Die Liebe ist *»zusammengesetzt aus zahlreichen Emotionen, verschiedenen Erinnerungen und einer ganzen Reihe von Bedürfnissen, die während der Kindheit nicht befriedigt werden und dann im Erwachsenenalter nach einer Lösung suchen. Der Mensch liebt auf verschiedenen Ebenen innerpsychischer Reife«* (Bergmann 1994, S. 373; zit. nach: Bittner 2001, S. 153).

Formen des »Überwachsens«

Ähnlich nehmen die erwähnten Ansätze der Therapieforschung die Mehrdimensionalität der Ichentwicklung und die Formen des »Überwachsens« (vgl. Kast 2001, S. 10) konstitutiver Früherfahrungen im Reifungsprozess in den Blick und weichen dadurch klare Unterscheidungen zwischen Jungsein und Erwachsensein einerseits, aber auch die Stufungs- und Phasenkonzepte dieses Prozesses selbst auf: Man nimmt die früheren Stufen gewissermaßen mit, weshalb die Formen des eigenen Kindseins und Jugendlichseins im Erwachsensein wieder aufscheinen und fortleben. »Überwachsen« ist in diesem Zusammenhang eine psychologische Deutung dessen, was die Pädagogik »erwachsen« nennt, ohne mit ihrem eingespielten Begriff allerdings die komplexen Wechselwirkungen zwischen Fortdauer und Lösung von vertrauten Mustern wirklich erfassen zu können.

- »Erwachsensein« ist demnach – in einer psychologisch geweiteten und vertieften Sicht – ein Überwachsensein, d.h. nicht nur ein gesellschaftlich zugeschriebener Status (mit Rechten und Pflichten), sondern auch Ausdruck einer gelungenen oder misslungenen Integration der inneren Potenziale, die für eine lebendige und autonome Lebensgestaltung grundlegende Voraussetzungen sind.

Erinnert werden kann in diesem Zusammenhang an die psychosoziale Entwicklungstheorie von Erik Erikson (1902–1994) mit seinen für das »frühe Erwachsenenalter«, »das Erwachsenenalter« sowie das »reife Erwachsenenalter« definierten phasentypischen Entwicklungsaufgaben (vgl. Erikson 1973, S. 55ff.), mit denen er deutlich auf die sich entpuppende Struktur der emotionalen und kognitiven Möglichkeiten des Erwachsenen verwies – eine Inside-Out-Perspektive, die man wie folgt festhalten könnte:

- Menschen werden nicht nur groß, sie absolvieren auch eine innerliche Reise, in der Muster aufgefächert oder überwunden werden und Kompetenzen einer ebenso reflexiven wie souveränen Lebensgestaltung reifen können.

Online: http://www.diezeitschrift.de/42013/erwachsenenbildung-03.pdf

Diese Bewegung gelingt aber nicht allen Menschen: Einige werden zwar groß, bleiben aber innerlich klein, d.h. gefangen in den kindlichen Formen der Schulddelegation und Verantwortungsvermeidung. Diese konstituieren den Möglichkeitsraum für ein transformatives Erwachsenenlernen, dem es um die selbstreflexive Vergewisserung und Gestaltung der Möglichkeiten und Formen einer erfolgreichen Lebensführung geht, an deren Ende nicht »Verzweiflung«, sondern »Integrität« steht – die Haltung einer »gesunden Persönlichkeit«, die, wie Erik H. Erikson im Anschluss an die viele Jahre in England lebende österreichische Sozialpsychologin Marie Jahoda (1907–2001) schreibt »(...) ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und imstande ist, die Welt und sich selbst richtig zu erkennen« (ebd., S. 57). Hieraus leitete Erikson für seine Arbeiten Leitfragen ab, ohne deren nähere Klärung auch eine zeitgemäße Theorie der gelingenden Bildung Erwachsener nicht wirklich entwickelt werden kann:

»In welcher Weise wächst die gesunde Persönlichkeit, bzw. wie wächst ihr aus den aufeinanderfolgenden Stadien die Fähigkeit zu, die äußeren und inneren Gefahren des Lebens zu meistern und noch einen Überschuss an Lebenskraft zu erübrigen?« (ebd.).

Es sind zwar die frühen Einspurungen, die diese inneren Möglichkeiten des Einzelnen, seine Emotions- und Deutungsmuster zu »überwachsen«, prägen, doch lassen sich diese u.a. in selbstreflexiven Lernprozessen erkennen und durch die Methoden einer »systemischen Erwachsenenbildung« (Arnold 2013) sichtbar machen, wodurch Veränderungsprozesse angestoßen und Transformationen des Denkens, Fühlens und Handelns bei erwachsenen Lernenden ausgelöst werden können.

Literatur

Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler

Arnold, R. (2013): Systemische Erwachsenenbildung.Die transformative Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler

Bergmann, M. (1994): Eine Geschichte der Liebe. Vom Umgang des Menschen mit einem rätselhaften Gefühl. Frankfurt a.M.

Bittner, G. (2001): Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt. Stuttgart

Bly, R. (1996): Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung, erwachsen zu werden. München

Brumlik, M. (2006): Sigmund Freud. Der Denker des 20. Jahrhunderts. Weinheim

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2009): Themenschwerpunkt »Intimacy of lifelong learning – Die innere Seite des Lernens«, H. 2, URL: www.diezeitschrift.de/22009/index.asp (Stand: 05.08.2013)

Erikson, E. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.

Galston, P.M. (2010): Coming of Age in Utopia: The Odyssee of an Idea. Montgomery

Gieseke, W. (2009): Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. 2. Auflage. Bielefeld

Gieseke, W. (2012): Emotionen als beziehungsstiftender Wirkungszusammenhang für Lebenslanges Lernen. In: Gieseke, W./Nuissl, E./Schüßler, I. (Hg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. Bielefeld, S. 59–80

Hartmann, D./Swartz, T.T. (2006): The New Adulthood? The Transition to Adulthood from the Perspective of Transitioning Young Adults. In: Advances in Life Course research, H. 11, S. 253–286, URL: www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1040260806110102 (Stand: 05.08.2013)

Hünersdorf, B. (2012): Autonomie. In: Wirth, J.V./Kleve. H.: Lexikon des systemischen Arbeitens: Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie, Heidelberg, S. 43–45

Kast, V. (2001): Liebe im Märchen. Krummwisch

Nuber, U. (2001): Die schwierige Kunst, ein Erwachsener zu sein. In: Psychologie Heute, H. 4, S. 20–25

Winterhager-Schmidt, L. (2000): ‚Groß' und ‚Klein' – Zur Bedeutung der Erfahrung mit Generationendifferenz im Prozess des Heranwachsens. In: dies. (Hg.): Erfahrungen mit Generationendifferenz. Weinheim

Wirth, J.V./Kleve, H. (Hg.) (2012): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg

Wolf, G. (2011): Zur Konstruktion des Erwachsenen. Grundlagen einer erwachsenenpädagogischen Lerntheorie. Stuttgart

Abstract

Der Begriff des Erwachsenen ist in den letzten Jahren einigen Auflösungserscheinungen ausgesetzt, die der Autor zum Anlass nimmt, den disziplinären Blick der Erwachsenenbildung auf den Erwachsenen kritisch zu befragen. Danach hat sie zu sehr an Autonomiekonzepten festgehalten, die äußeren Merkmalen des Erwachsenseins folgen. Die wissenschaftlich-erwachsenenpädagogische Diskussion hat sich von Zielen der seelischen Reifung des Menschen abgekoppelt. In einer psychologisch geweiteten und vertieften Sicht kann »Erwachsensein« ein »Überwachsensein« bedeuten, für das nicht nur ein gesellschaftlich zugeschriebener Status Voraussetzung ist, sondern auch die Integration der inneren Potenziale, die für eine lebendige und autonome Lebensgestaltung grundlegend sind.

Prof. Dr. Rolf Arnold lehrt Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Kontakt: arnold@sowi.uni-kl.de