

Honig, Michael-Sebastian
**Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen
Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und
Befunde**

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 325-345



Quellenangabe/ Reference:

Honig, Michael-Sebastian: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 3, S. 325-345 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-106600 - DOI: 10.25656/01:10660

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-106600>

<https://doi.org/10.25656/01:10660>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 3 – Mai/Juni 1996

Essay

- 313 KLAUS PRANGE
Lernen ohne Gnade. Zum Verhältnis von Religion und Erziehung

Thema: Kindheit

- 325 MICHAEL-SEBASTIAN HONIG
Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde
- 347 MICHAEL LEDIG/KORNELIA SCHNEIDER/ANNE ZEHNBAUER
„Orte für Kinder“: Pluralisierung von Betreuungsformen – Öffnen von Institutionen
- 365 IRENE HERZBERG/ALFRED HÖSSL
Kinder des Umbruchs? Ausgewählte Ergebnisse einer Befragung von Kindern zu ihrer Freizeitsituation in den neuen Bundesländern

Weitere Beiträge

- 389 HARTMUT TITZE
Von der natürlichen Auslese zur Bildungsselektion 1780 bis 1980. Argumentationsmuster und Bilanz einer zweihundertjährigen Diskussion
- 407 JUN YAMANA
Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheimes Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz

Diskussion

- 425 GEORG AUERNHEIMER
„Interkulturelle Erziehung“. Eine Replik auf die Thesen von F.-O. Radtke

Besprechungen

- 433 KLAUS PRANGE
Heinz-Hermann Krüger/Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft. Bd. 1.)
- 436 HEINRICH TUGGENER
Fritz Osterwalder: Pestalozzi – ein pädagogischer Kult. Pestalozzis Wirkungsgeschichte in der Herausbildung der modernen Pädagogik
- 440 HEINRICH TUGGENER
Jürgen Oelkers/Fritz Osterwalder (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende

Dokumentation

- 445 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1995
- 475 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Essay

- 313 KLAUS PRANGE
Learning Without Mercy – The relation between religion and education

Topic: Childhood

- 325 MICHAEL-SEBASTIAN HONIG
Problems Involved In Establishing Childhood Research As a Branch of Educational Science – A survey of questions, concepts, and findings
- 347 MICHAEL LEDIG/KORNELIA SCHNEIDER/ANNE ZEHNBAUER
“Places For Children”: Pluralization of Forms of Child Care – Raising institutional barriers
- 365 IRENE HERZBERG/ALFRED HÖSSL
Children of the Revolution? Selected findings of a survey among children in the new Laender concerning their leisure situation

Further Contributions

- 389 HARTMUT TITZE
From Natural Selection to Educational Selection 1780–1980 – Argumentation patterns and stock-taking in a two-hundred-year-old discussion
- 407 JUN YAMANA
Organizational Structure and “Clarity” In the Country Boarding School Haubinda – On the interpretation of Hermann Lietz’s concept of the “school state”

Discussion

- 425 GEORG AUERNHEIMER
„Intercultural Education“. A Reply to F.-O. Radtke

Reviews

433

Documentation

445 Dissertations and Habilitations in Pedagogics 1995

475 Recent Publications

Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung

Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde

Zusammenfassung

In den vergangenen fünfzehn Jahren sind zahlreiche konzeptuelle und empirische Arbeiten entstanden, die sich einer pädagogischen Kinderforschung zuordnen lassen. In ihrem Zentrum steht ein handlungsorientiertes Bemühen, die Eigenwelt des Kindes zu verstehen. Demgegenüber erinnert die hier vertretene Position daran, daß die pädagogische Semantik an eine historisch konstituierte Differenz von Kindheit und Erwachsensein gebunden ist. Daher wird vorgeschlagen, Kindheit als Konstrukt einer symbolischen Ordnung der Generationsverhältnisse zu begreifen und diese Ordnung zum Gegenstand einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung zu machen.

Seit den späten 70er, frühen 80er Jahren zeigen die Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik ein verändertes Interesse an der Kindheit (Deutsches Jugendinstitut 1993; MARKEFKA/NAUCK 1993).¹ Galten bis dahin Kinder wie selbstverständlich als „Sozialisanden“, als „Barbaren“, die kultiviert und qua Erziehung in die Gesellschaft integriert werden müssen, eröffnete die historische Kindheitsforschung nun eine andere Perspektive. ARIES (1960/1975) wurde zum Synonym für die Einsicht, daß die Kindheit nicht lediglich als Entwicklungsalter, sondern als kulturelles Konstrukt, als ein genuin soziales Phänomen aufzufassen ist, das den psychophysischen Besonderheiten des Nachwuchses erst Bedeutung verleiht. Stärker noch und auch früher als in Deutschland waren und sind in Skandinavien, in Großbritannien und den USA verschiedene Ansätze zu verzeichnen, Kindheit unter dieser Perspektive neu zu denken und empirisch zu untersuchen (ALANEN 1994; JAMES/PROUT 1990; QVORTRUP 1993; QVORTRUP et al. 1994; SKOLNICK 1976; THORNE 1987; WAKSLER 1991).²

1. Problemstellung

Für die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft konnte die Entdeckung der Kindheit als soziokulturelles Phänomen nicht eigentlich etwas Neues sein. A. FLITNER und W. HORNSTEIN hatten schon 1964 und 1965 in der Zeitschrift für Pädagogik zwei Aufsätze zur geschichtlichen Betrachtung des Kindes- und Jugendalters veröffentlicht (FLITNER/HORNSTEIN 1964; HORNSTEIN/FLITNER

- 1 Traditionell sind Kinder und Kindheit eine Domäne von Medizin und Pädagogik. Im 20. Jahrhundert übernehmen Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie die führende Rolle. Zur Geschichte der Kinderforschung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vgl. DEPAEPE 1993; über ihr Verhältnis zur Jugendforschung vgl. von BÜHLER 1990; DUDEK 1990.
- 2 Eine Reihe von Übersichtsaufsätzen bietet ein differenziertes Bild von der thematischen Breite und der Vielfalt theoretischer Ansätze und empirischer Befunde in der bundesdeutschen Kindheitsforschung; vgl. u. a. CHISHOLM 1992; HONIG 1988 und i. Dr.; KÜHNEL 1992; LANGE 1995 a, b; ZINNECKER 1990 a.

1965). Sie stellten im Rahmen ihrer Literaturübersicht auch die Schlüsselthesen des Buches von ARIES vor, das erst wenige Jahre zuvor in Frankreich erschienen war. Für FLITNER und HORNSTEIN bedeuteten die ARIESSchen Themen keinen Punkt Null, keinen Paradigmenwechsel. Sie entwickelten ihr Plädoyer für eine Historisierung von Kindheit und Jugend aus Ideen, die sie bei DILTHEY, VAN DEN BERG, LANGEVELD und anderen gefunden hatten.

Deutlicher noch als ARIES hat SNYDERS (1965/1971) gezeigt, daß die „Entdeckung“ des Kindes im 17. und 18. Jahrhundert – anders als der naturalistische Ausdruck nahelegt – ein historischer Vorgang war. In der „Entdeckung“ verbirgt sich eine veränderte Position von Kindern als Nachkommen, bedingt durch die allmähliche Herausbildung einer durch Lohnarbeit und Privateigentum bestimmten Gesellschaftsformation. In ihr verändert sich das Verhältnis, die Einstellung zu Kindern, weil sich das Interesse an ihnen ändert. Die „Revolution der Erziehung“ (SNYDERS) ist eine Folge dieses revolutionären sozialstrukturellen Umbruchs. Er bildet den Kontext, in dem Kindheitsbilder bzw. Kindheitskonzeptionen entstehen (CLEVERLEY/PHILLIPS 1986; SCHOLZ 1994), die Momente der „pädagogischen Konstruktion eines neuen Menschen“ sind (TENORTH 1988, S. 77). Sie entwirft eine „Natur des Kindes“, die im Kontext der Aufklärungspädagogik die Verschränkung der Erziehung des Individuums mit der Versittlichung der Menschheit, mit der Idee des Fortschritts sichert (vgl. HERRMANN/OELKERS 1990). Die „Natur des Kindes“ bzw. die Anthropologie der Entwicklungstatsache wird so zum Anlaß und zur Begründung von Erziehung (OELKERS 1994). Diese Begründung wird durch eine Historisierung von Kindheit herausgefordert. Die Bedeutung der neueren historischen Kindheitsforschung, deren Impulse in der bundesdeutschen Diskussion vor allem SNYDERS und ARIES vermittelten, besteht darin, daß sie mit der Geschichtlichkeit des Kindheitskonstrukts auch die Geschichtlichkeit der Pädagogik als eines historisch-spezifischen Verhältnisses zu den Nachkommen in den Blick rückt (vgl. WÜNSCHE 1985). Damit wird die Legitimierung von Erziehung durch den Hinweis auf die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes brüchig.

Wie kann die Erziehungswissenschaft mit dieser Herausforderung umgehen? Der folgende Beitrag gibt zunächst einen Überblick über konzeptuelle und empirische Arbeiten der vergangenen rund 15 Jahre, die sich dem Programm einer pädagogischen Kinderforschung zuordnen lassen. Ihre Befunde lassen indes die Grenzen des Programms offenbar werden. Der Beitrag skizziert sodann Fragestellungen und Gegenstandsbereich einer zukünftigen erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung.

2. Ein Programm für die pädagogische Kinderforschung

Im Rahmen von Überlegungen zu einer Begründung der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft hat A. FLITNER die Frage nach einer pädagogischen Kinderforschung gestellt (FLITNER 1978, 1984). Eine selbstvergessene Orientierung an der modernen Entwicklungspsychologie und an der Soziologie habe sie der Erziehungswirklichkeit entfremdet (1978, S. 187). Die „eigenen Themen liegen doch wohl unaufhebbar in der Verantwortung der Erwachsenen für die kommenden Generationen, in der Notwendigkeit, sie in

ihre Lebensformen und Wertsetzungen einzuführen, darin aber urteilsfähig, selbständig, handlungs-, verantwortungs- und neuerungsbereit zu machen. Das Ermöglichen, Verbessern, institutionelle Absichern dieses Grundverhältnisses ist es doch, was auch der Erziehungswissenschaft als ihr Gegenstand in erster Linie aufgegeben ist, was sie analysieren, empirisch aufklären und praktisch unterstützen soll“ (ebd.).

FLITNER wäre jedoch völlig mißverstanden, wenn er für einen „ganzheitlichen“ Rekurs auf die Unmittelbarkeit des Kindseins und eine ungebrochene Normativität des Generationenverhältnisses in Anspruch genommen würde. FLITNER sieht die Aufmerksamkeit für die Besonderheit von Kindern *als* Kinder sich bilden im Kontext sozialstruktureller und kultureller Modernisierungsprozesse; die Entdeckung der Menschlichkeit des Kindes ist ein neuzeitliches Phänomen (FLITNER 1984, S. 124). Gegen fortschrittsoptimistische Thesen einer Evolution der Kindgerechtigkeit betont er, daß die neuzeitliche „Entdeckung des Kindes“ im Zusammenhang steht mit einem historischen Prozeß der Abtrennung von Kinder- und Erwachsenenwelt. RICHTER hat diese Paradoxie prägnant formuliert: „Die zunehmende Beachtung, die Kindern und dem Status Kindheit während der Jahrhunderte der Neuzeit geschenkt wird, ist ... nicht wachsender Nähe, sondern wachsender Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern geschuldet. (Es) ... kommt zu einer sich verstärkenden *Desintegration*; es entsteht das für die industriellen Gesellschaften typische ‚Erwachsenen-Kind-Verhältnis‘“ (RICHTER 1987, S. 25; Hervorh. i. Orig.). Kindheit als eine gesellschaftliche Lebensform der Neuzeit ist gekennzeichnet von der dynamischen Wechselbeziehung zwischen zunehmender Kindzentrierung einerseits und Separierung der Generationen andererseits; typisch für diese Wechselbeziehung ist die Doppeldeutigkeit und Widersprüchlichkeit von Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung (BRINKMANN 1987). Erziehung als spezialisierter Handlungstypus wird in diesen Widersprüchen der Moderne erst möglich und notwendig (LIEGLE 1987). FLITNER sieht die Pädagogik als integrales Element, ja: Akteur eben jenes Prozesses der Modernisierung; sie teilt auch seine Paradoxien. Die Geschichte der Erziehung, so FLITNER, ist ein Oszillieren zwischen dem Versuch, Kinder immer besser zu verstehen, und dem Versuch, über Kinder zu verfügen, sie zu vergegenständlichen. „In den selben historischen Bewegungen, in denen uns Kindheit bewußt geworden ist, ist Kindheit auch bedroht worden. Das neue Wissen vom Kind, das wachsende Verständnis des Kindes hat zugleich auch immer neue Verfügungswünsche in Gang gesetzt“ (FLITNER 1984, S. 125).

Vor diesem Hintergrund sieht FLITNER das Verstehen von Kindern als die Basis einer „Pädagogik der Vernunft im Sinne des Vernehmens kindlicher Lebensäußerungen und der Hochachtung für die Erscheinungen des Menschlichen auch in den Äußerungen des Kindes“ (ebd.). Voraussetzung ist eine empirische Anthropologie des Kindlichen, eine Beschreibung der Eigenart und der Eigenwelt von Kindern als spezifischer Seinsweise des Menschen (ebd., S. 124). LANGEVELD folgend verlangt FLITNER, die Beschäftigung mit den Ausdrucks-, Tätigkeits- und Erlebensweisen von Kindern in den Mittelpunkt einer pädagogischen Kinderforschung zu stellen. Deren genuine Themen sind Leben und Alltag der Kinder, ihre wahrnehmbaren Äußerungen als Gegenüber des Erziehers (FLITNER 1978, S. 185f.).

3. Entwicklungslinien der pädagogischen Kinderforschung in der Bundesrepublik

Nach den Folgen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse für Kinder zu fragen und zugleich die Kategorie „Kind“ zu historisieren ist grundlegend für die neuere Kindheitsforschung (PREUSS-LAUSITZ et al. 1983; BRINKMANN 1987; LIEGLE 1987; PREUSS-LAUSITZ/RÜLCKER/ZEIHER 1990; NEUMANN/WEGENER-SPÖHRING 1992). Das Programm, eine „phänomenologisch gesättigte, auf das Verstehen kindlicher Lebensäußerungen ausgerichtete Erforschung des Kindesalters“ (FLITNER 1984, S. 125) mit einer Kritik an der Verschulung und Vergesellschaftung des Kinderlebens zu verbinden, kennzeichnet ein kognitives Grundmuster über die disziplinären Grenzen der Erziehungswissenschaft hinaus.³ FLITNERS Konzeption, den Alltag von Kindern im Schnittpunkt historischer Erwachsenen-Kind-Verhältnisse und einer Anthropologie des Kindseins empirisch zu untersuchen, dient mir daher im folgenden als Bezugsrahmen für die Darstellung von Fragestellungen, Konzepten und Ergebnissen der neueren sozialwissenschaftlichen Forschung über Kinder und Kindheit in der Bundesrepublik. Dieses Darstellungsprinzip ist unvermeidlich selektiv. Die konzeptuellen Ansätze und Fragestellungen einer Soziologie der Kindheit werden nur partiell behandelt (vgl. HONIG 1992 und i. Dr.; ZEIHER i. Dr.). Die Breite und die Vielfalt der problembezogenen Arbeiten zu Kindern und Kindheit – beispielsweise die Untersuchungen zur Gewalt an Kindern, über Kinder und Medien, zu den Folgen von Trennung und Scheidung für Kinder, neuerdings zu sozialen Risiken der Kindheit wie Kinderarmut oder zur kindbezogenen sozialwissenschaftlichen Gesundheitsforschung – bleiben ebenfalls unbeachtet, weil sie in der Regel den theoretischen Status der Kategorie „Kind“ nicht problematisieren.⁴

3 Vgl. etwa FRANZ-XAVER KAUFMANN im Vorwort der Studie von ANGELIKA ENGELBERT über die Lebenssituation von Vorschulkindern: „Das sozialwissenschaftliche Interesse an Kindern und Kindheit ist nach wie vor im wesentlichen durch die sozialisationstheoretische Perspektive geprägt. ... Mit dieser Perspektive orientiert sich die Forschung allzu selbstverständlich an den instrumentellen Interessen unserer bekanntlich von Erwachsenen verfolgten Erziehungsintentionen und bildungspolitischen Absichten“ (KAUFMANN 1986; vgl. auch seinen einflußreichen Essay „Kinder als Außenseiter der Gesellschaft“, 1980). Inwieweit es sich um ein Beispiel für die „Universalisierung“ (reform-)pädagogischen Wissens (KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991; WINKLER 1992), handelt, muß hier unerörtert bleiben.

4 Für die Kindheitsforschung ist die Überlagerung öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurse zur Kindheit charakteristisch. Eine skandalisierende Kindheitsrhetorik (LANGE 1995 a) hat eigene Themen und Themenkonjunkturen und übt einen erheblichen Einfluß auf die Relevanzkriterien und Prioritäten der Forschung aus. Etwa seit Mitte der 70er Jahre ist ein Konjunkturzyklus der öffentlichen Sorge um Kinder und Kindheit festzustellen. Ihr Bezugspunkt war zunächst das rechtlich-psychologische Konzept „Wohl des Kindes“, gegenwärtig ist eine kindheitspolitische Diskussion über die Rechte und Teilhabechancen von Kindern bestimmend. HARTMUT VON HENTIG hat jene einprägsamen Ausdrücke zur Charakterisierung der Bedingungen des Aufwachsens geprägt, die zum festen Bestandteil der öffentlichen Kindheitsdiskurse (vgl. LANGE 1995 a) geworden sind: Heutige Kindheit sei Fernsehkindheit, pädagogische Kindheit, Schulkindheit, Zukunftskindheit, Stadtkindheit, Kinder-Kindheit etc. (v. HENTIG 1975, S. 33 ff.). In seinem Vorwort zu ARIES' Buch versteht VON HENTIG die Einsicht in die Geschichtlichkeit der Kindheit als Chance, die heutigen Kinder als Kinder ihrer Zeit und ihrer Umwelt sehen zu können. „Sie sind ihr entlarvendster Spiegel“ (ebd., S. 32).

3.1 Geschichtlichkeit der Kindheit: Historische Sozialisationsforschung

Konzeptuelle Voraussetzung für eine Theorie und Empirie zeitgenössischen Kinderlebens ist ein Begriff seiner Geschichtlichkeit; daher hatte FLITNER verlangt, der Ideengeschichte des Erziehens eine Sozialgeschichte des Kindes und der Bildungsprozesse zur Seite zu stellen. Bereits Mitte der 70er Jahre hat U. HERRMANN aus einer Kritik der historischen Pädagogik die Programmatik einer historischen Sozialisationsforschung entwickelt (HERRMANN 1974). Er faßt sie als Sozial- und Subjektgeschichte der Erziehung und unterscheidet sie von der historischen Bildungs- und Mentalitätsforschung durch das Interesse an der „Personagenese“ (HERRMANN 1991 a, S. 236): Sie ist „Lebenslaufforschung unter dem Gesichtswinkel der Bedeutung, Verarbeitung, Bewertung und Wirkung von Sozialisationserfahrungen“ (HERRMANN 1986, S. 681). In Deutungen autobiographischer Erinnerungen an persönliche Kindheiten rekonstruiert Historische Sozialisationsforschung die Soziogenese der Persönlichkeit bzw. vergesellschaftete Individualität als historisch-kulturelle Spezifität von Bildungsprozessen in der Wechselbeziehung von erinnerter Lebensgeschichte und geschichtlicher Lebenserinnerung (BERG 1991; HERRMANN 1991 b; zur methodologischen Kritik an diesem Selbstverständnis der Historischen Sozialisationsforschung vgl. HEINRITZ 1994).⁵

Zu den vorliegenden Arbeiten zählen auch einige kindheitshistorische Untersuchungen (vgl. HERRMANN 1991 a, S. 242 ff.). Unter ihnen sind die historisch und interkulturell vergleichenden Fallstudien städtischer Kindheiten, die BEHNKEN, DU BOIS-REYMOND und ZINNECKER vorgelegt haben, wegen ihrer kindheitstheoretischen Pointe hervorzuheben (BEHNKEN et al. 1989); die Untersuchung findet zur Zeit ihre Fortsetzung in einem Projekt zur regionspezifischen Modernisierung von Kindheitsmustern im inter- und intragenerativen Vergleich (BEHNKEN/ZINNECKER 1992). Die Autorinnen und Autoren schreiben Kindheitsgeschichte als Geschichte von sozialen Kindheitsräumen. Dabei lehnen sie sich an den zivilisationsgeschichtlichen Ansatz von N. ELIAS und an das Konzept des kindlichen Lebensraums an, das M. und H. H. MUCHOW in den 30er Jahren entwickelten (vgl. ZINNECKER 1978). Für Kinder und Kindheit besonders bedeutsam ist ein Aspekt der Urbanisierung, den BEHNKEN et al. in Anlehnung an Untersuchungen von GLEICHMANN „Verhäuslichung“ nennen (GLEICHMANN 1986). Das Konzept der „Verhäuslichung“ ist kein kulturkritischer Begriff, der eine Vorstellung unbeschädigter Natur impliziert. „Verhäuslichung“ ist zunächst generell, wie ZINNECKER (1990 b) erläutert, als eine spezifische zivilisatorische Entwicklungsrichtung zu verstehen, also als eine Kategorie der Historischen Anthropologie. Sie gilt einem Prozeß der sozialräumlichen Segregation, der Ein- und Abgrenzung, der funktionspezifischen Differenzierung, die gesellschaftliche Handlungsräume pazifiziert und rationalisiert. Gegenbild einer „verhäuslichten Kindheit“ ist eine „Straßenkindheit“,

5 Für empirische Studien zur zeitgenössischen Kindheit hat die Historische Sozialisationsforschung eine Grundlegungs-, vor allem aber eine erkenntniskritische, genauer: eine wissenschaftsgeschichtlich begründete methoden- und theoriekritische Funktion (HERRMANN 1991 a, S. 237).

wie sie noch um die Jahrhundertwende allgegenwärtig war (vgl. SCHLUMBOHM 1979; ZINNECKER 1979). Ein Aspekt von „Verhäuslichung“ ist „Domestizierung“ als Modus sozialer Kontrolle; aber „Verhäuslichung“ bedeutet auch eine Sensibilisierung der Sinneswahrnehmungen und eine größere Personorientierung sozialer Beziehungen; sie ist eng mit der Ausdifferenzierung privater und öffentlicher Räume verbunden (vgl. ZINNECKER 1990b). „Verhäuslichung“ ist einerseits als Sozialtechnologie, als „Politik der Kindheit“, andererseits als generationsspezifische Erfahrung zu verstehen. In der Wechselbeziehung beider entsteht „Kindheit“ als individualbiographische Lebensphase, als sozialstaatliche Institution und als symbolisch strukturierter Raum. Der Ansatz von BEHNKEN et al. zielt auf die sozialräumliche Konstitution von Kindheit als historisch-soziales Phänomen und individuelle Erfahrung zugleich. Kindheit im heutigen Verständnis, so ZINNECKER (ebd., S. 142), wird „letztlich erst über den Prozeß der Verhäuslichung konstituiert“.

3.2 Kinderleben

FLITNERS Forderung nach einer erziehungswissenschaftlichen Kinderforschung, die Leben und Alltag der Kinder zum Thema macht, stellt sich in die Traditionen einer Kinderpsychologie, für die u. a. K. und CH. BÜHLER, H. HETZER oder W. und C. STERN stehen, sowie der Reformpädagogik (FLITNER 1984, S. 125). Mit seinem Essay über das Kinderspiel (1972; vgl. ULLICH 1985) hat FLITNER seine Konzeption ausgeführt. „Sammeln“ und „Geschichten erfinden“ sind zwei Beispiele, an denen er und FATKE der „Sinnggebungsarbeit“ von Kindern, dem Aufbau eines eigenen Verhältnisses zur Welt in subtilen Betrachtungen und behutsamen Deutungen nachgehen (FATKE 1979, 1994; FATKE/FLITNER 1983). Der Themenschwerpunkt „Kinderleben“ der Zeitschrift für Pädagogik (1985) repräsentiert dieses Forschungsinteresse.⁶ Die Beiträge verbindet ein Interesse für die Welt- und Selbsterfahrung von Kindern, für Kommunikationsregeln unter Kindern und die Interdependenz ihrer sozialkognitiven und emotionalen Entwicklung; andere Autoren befassen sich mit Lernprovokationen (RUMPF 1985) und mit einer pädagogischen Hermeneutik von Kinderfragen (RAUSCHENBERGER 1985).

Vor allem aber kommen Kinder selbst zu Wort; ihre Äußerungsformen, ihre Realitätskonstruktionen werden als differenziertes Gegenüber des Erwachsenenblicks erkennbar. „Die Kinder perzipieren und konstruieren eine soziale Welt, die deutlich von dem Bild abweicht, das man sich gemeinhin von der Welt der Kinder macht“ (AUWÄRTER 1983). Zu ihren Elementen zählen Geheimnisse (E. H. FLITNER/VALTIN 1985), Gerechtigkeitsvorstellungen (VALTIN/WALPER 1991), Lügen, Streit und Freundschaft (VALTIN 1991). Aus der Perspektive von Kindern erscheint die Welt der Erwachsenen als Rätsel, das Kinder zu lösen suchen. Sie entwickeln Hypothesen, Erklärungen, Handlungsstrategien, sind also aktiv dabei, die Welt sich anzueignen und als ihre Welt zu konstruieren.

⁶ Er demonstriert auch die Breite der theoretischen und methodischen Zugänge: Kognitionspsychologische Konzepte in der Tradition PIAGETS, psychoanalytische Deutungsmuster und kulturwissenschaftliche Traditionen der Spielforschung stehen neben phänomenologischen und bildungsphilosophischen Ansätzen, empirische Studien neben theoretischen Reflexionen.

ieren. Vor allem aber tun sie dies als Kinder, das heißt: nicht nur allein, sondern miteinander, in einer eigenständigen Sozialwelt, die sich selbst zum Gegenstand, zur Aufgabe wird, indem Kinder eigene Sozialformen, Territorien, Ideale und Regeln entwickeln und dabei auf Traditionen der Kinderkultur⁷, beispielsweise Lieder und Spiele, zurückgreifen (KRAPPMANN 1993). Die Rolle der Medienerfahrung für diese Kultur der Kinder ist in Medienpädagogik und Kindheitsforschung seit vielen Jahren heftig umstritten (BARTHELMES/FEIL/FURTNER-KALLMÜNZER 1991; Deutsches Jugendinstitut 1994a).

Die Kinderforschung hat auf verschiedene Weise versucht, sich einen Zugang zu dieser Welt zu verschaffen:

Phänomenologie des Kindlichen: Gegen das mögliche Mißverständnis einer nur einfühlsamen Beschreibung kindlicher Tätigkeiten und Äußerungen macht die phänomenologische Kinderforschung (LIPPITZ/RITTELMAYER 1990) ernst mit der Einsicht in die Geschichtlichkeit von Kindheit, indem sie sie als sinnkonstituierende und sinnaneignende Tätigkeit begreift, die den Erwachsenen als eine fremde Eigenwelt entgegentritt (RITTELMAYER 1990, S. 23f.). Diese Fremdheit ist also nicht ein primär psychologischer Sachverhalt; ihre „Sinngestalt“ (LIPPITZ) bildet sich in den vorwissenschaftlichen Erfahrungen der kindlichen Lebenswelt und äußert sich in der alltäglichen Lebensführung von Kindern. Damit ist zugleich ein methodologisches Problem als Schlüsselfrage einer pädagogischen Kinderforschung angedeutet: wie nämlich die Phänomene dieser fremden Eigenwelt sich dem Erwachsenenblick zeigen. Ansatzpunkt einer phänomenologisch reflektierten Kindorientierung ist die Begrenzung erwachsenenzentrierter Kindheitsbilder durch die sinnlich-qualitativ erfahrene Leiblichkeit des kindlichen Gegenübers, die Erfahrung von Nichtidentität, von Unverfügbarkeit (LIPPITZ 1990, S. 73f.).

Soziale Kinderwelt: KRAPPMANN und OSWALD beschreiben seit den frühen 80er Jahren die soziale Welt von Grundschulkindern (KRAPPMANN/OSWALD 1995; vgl. PETILLON 1993 a, b). Gegenstand der Aufmerksamkeit sind die sozialen Beziehungen unter Kindern, insbesondere die Beziehungen zwischen sich hinsichtlich Entwicklungsstand und sozialen Rangs gegenseitig als gleich anerkennenden Kindern, zwischen „peers“ (KRAPPMANN 1991; OSWALD 1993). Die Beziehungen unter Geschwistern (SCHÜTZE 1983, 1993) hat die neuere Kindheitsforschung gegenüber den sozialen Beziehungen von Kindern außerhalb ihrer Familien relativ wenig beachtet. Die Sozialwelt der Gleichaltrigen, die „kid society“ (GLASSNER 1976) oder „Kinderöffentlichkeit“ (NEGT 1983), hat nicht lediglich eine kompensatorische oder entlastende Funktion. Anders als das Verhältnis zu den Eltern enthält das Verhältnis der Gleichaltrigen eine strukturelle Chance zur Reziprozität und damit eine genuine Entwicklungsaufgabe. KRAPPMANN und OSWALD haben zunächst die unterschiedlichen So-

7 Vertraut ist, von einer Kultur für Kinder – im Sinne von Kinderbüchern, Spielzeug, aber auch spezifischen gesellschaftlichen Einrichtungen wie Schulen und neuerdings, häufig mit kulturkritischem Unterton, im Sinne von Medienangeboten – zu sprechen (HENGST 1994). Diese Kultur für Kinder ist ebenfalls Gegenstand zahlreicher Untersuchungen, beispielsweise zur Kinderliteratur (HURRELMANN 1993).

zialformen von Kindern untersucht und sich später den identitätsbildenden Prozessen des Aushandelns von Regeln und Bedeutungen selbst zugewandt. „Quatschmachen“, Streiten, Sanktionieren, Helfen, Trösten haben sie als Elemente des Aushandelns von Bedeutungen ebenso untersucht wie das aggressive Entgleisen dieser Prozesse (BENKMANN 1989). Ein langjähriger Untersuchungsschwerpunkt sind Kinderfreundschaften, die für die Entwicklung einer konsensuellen Wahrheit und einer interpersonell ausgehandelten Moral besonders günstige Bedingungen bieten.⁸

Lebensführung von Kindern: Die Neugier auf die unbekannte Wirklichkeit von Kindern hat auch zahlreiche Studien zur Sozialökologie der Kindheit (zusammenfassend ENGELBERT/HERLTH 1993) motiviert – darunter viele informative Portraits des Kinderlebens in städtischen Wohn- und Quartiersumwelten (u. a. BERG-LAASE et al. 1985; BRUHNS 1985; HARMS/PREISSING/RICHTERMEIER 1985), weniger auf dem Lande (LANGE 1993, 1996; SCHICK 1992). Viele dieser Untersuchungen zeigen sich von M. und H. H. MUCHOWS Konzept des kindlichen Lebensraums (MUCHOW/MUCHOW 1935/1978) inspiriert und konzentrieren sich darauf, wie Kinder sich mit ihrer sozialräumlichen Umwelt auseinandersetzen, sie „um-leben“, das heißt: Sie konzentrieren sich auf die soziale „Handlungslogik von Kindern“ (BÜCHNER et al. 1994, S. 66). H. und H. ZEIHNER (1993, 1994) fragen, wie Kinder unter den gegebenen raumzeitlichen Bedingungen ihres Alltagslebens ein soziales Leben untereinander organisieren (1994, S. 12). Langfristige Prozesse gesellschaftlicher Modernisierung, vor allem Funktionstrennungen und Spezialisierungen, stellen Anforderungen an das Handeln, die in Strategien der Lebensführung je individuell bewältigt werden müssen (ebd., S. 53). „Sowohl die Vielzahl getrennter Orte – die Tendenz zu ‚Verinselung‘ in der räumlichen Welt und in individuellen Lebensräumen – wie auch die Vielfalt voneinander unabhängiger zeitlicher Restriktionen verlangen diese besondere Art des Handelns: das Bestimmen über das eigene Handeln und den eigenen Alltagsablauf“ (ebd., S. 11).

Studien zu den Freizeitaktivitäten und Handlungskontexten von – meist 8- bis 13jährigen – Kindern (BÜCHNER et al. 1994; Deutsches Jugendinstitut 1992; ELSKEMPER-MADER/LEDIG/DE RIJKE 1991; FUHS/BÜCHNER 1993; HERZBERG/HÖSSL in diesem Heft; SCHLÖMERKEMPER 1992) haben die Vorstellung von Kindern als passiven Rezipienten oder gar Opfern gesellschaftlicher Veränderungen erschüttert. Sie haben gezeigt, wie Interdependenzen zwischen modernen Kindheitsbedingungen und Mustern kindlicher Lebensführung von Kindern aktiv hergestellt und gestaltet werden; in den Ost-West-Vergleichsstudien (BÜCHNER/FUHS 1993; KIRCHHÖFER 1995 a, b; MERKENS/KIRCHHÖFER 1993) wurden Elemente einer Biographisierung der Lebensphase Kindheit erkennbar. LEIDECKER/KIRCHHÖFER/GÜTTLER (1991) lassen eine solche reflexive Einstellung deutlich werden, indem sie Äußerungen von Kindern darüber dokumen-

⁸ Während sich KRAPPMANN und OSWALD in einer interaktionistischen und entwicklungspsychologischen Theorietradition verstehen, folgt die Studie, die derzeit in Bielefeld zur Gleichaltrigenkultur 9- bis 12jähriger in Schulklassen durchgeführt wird, einem ethnographischen Ansatz (KELLE/BREIDENSTEIN 1996).

tieren, wie sie den Zusammenbruch der DDR erlebt haben und was er für ihre Zukunftsperspektiven bedeutet.

LANGE konzipiert Muster der Lebensführung von Kindern als eigenständige, also nicht mit der Persönlichkeit des Kindes gleichzusetzende Sozialisationsmedien (LANGE 1996). Welche Formen sozialen Lebens Kinder entwickeln, hängt dabei nicht zuletzt von den kulturellen und materiellen Ressourcen ab, die Bildungs- bzw. Betreuungseinrichtungen oder ihre Familien bereitstellen müssen. Sie fügen der Modernisierung von Kindheit im Sinne der Bewältigung sozialräumlicher Gegebenheiten die spezifische Modernitätserfahrung der „dual socialization“ hinzu, wie ZEIHNER/ZEIHNER sie in Anlehnung an DENCIK (1989) nennen. „Kinder leben in beiden Sphären: in Kinderbetreuungseinrichtungen und Schule einerseits, in der Familie andererseits. Die Erfahrung des täglichen Wechsels zwischen der Behandlung als Mitglied einer Kindergruppe und als Familienkind erzeugt Brüche und Widersprüche . . . Wie sich im Freizeitbereich ‚dual socialization‘ auswirkt, ist vom konkreten Verhältnis abhängig, das zwischen elterlicher und öffentlicher Aktivität und der der Kinder selbst entsteht“ (ZEIHNER/ZEIHNER 1994, S. 193f.).

3.3 Pädagogisierung der Kindheit

FLITNERS Plädoyer für die Eigenwelt des Kindes entspricht seiner Kritik an ihrer Vergesellschaftung. Er bezieht sich damit auf die Institutionalisierung der Kindheit als gesellschaftliches Subsystem und eigenständiger Funktionsbereich, der den Nachwuchs auf eine Teilhabe an Kultur, Politik und Ökonomie vorbereitet. Pädagogische Kinderforschung hat daher nicht nur die Aufgabe, die Eigenart des Kindes zu verstehen, das in einer erwachsenenzentrierten Welt ein Fremder ist; wesentlich widmet sie sich auch der Pädagogisierung von Kindheit (HERRMANN 1986), das heißt: der paradoxen Aufgabe, die Eigenwelt von Kindern zu einer Welt der Vorbereitung auf die Welt der Erwachsenen zu machen. „Es bedarf der modernen Organisation vormoderner, ganzheitlicher Lebensformen, um die nachwachsende Generation tüchtig zu machen für den Eintritt als Kolonisten in die entfremdete Gesellschaft. Ganzheitliche Lebensformen sind in modernen Gesellschaften, deren Struktur sich aus der Interdependenz von unpersönlichen Systemen ergibt, zur Gegenstruktur, zu Inseln geworden“ (LIEGLE 1989, S. 410).

Es lassen sich vier Fragestellungen identifizieren, unter denen Probleme der Pädagogisierung von Kindheit untersucht werden:

Umweltvermittlung: Die Außenseiterrolle von Kindern in modernen Gesellschaften weist Familie und Bildungseinrichtungen als auf Kinder spezialisierten Sozialsystemen die Aufgabe der „Umweltvermittlung“ (KAUFMANN) zu. Die Studien von RABE-KLEBERG/ZEIHNER (1984), NEUMANN (1992) und eine Reihe der bereits erwähnten Untersuchungen zur Lebensführung von Kindern haben am Beispiel der Zeitdisposition gezeigt, daß Familie und Schule ihre Eigenlogik gegen mächtige soziale Umwelten jedoch keineswegs souverän behaupten können, im Gegenteil: daß sie von den Prinzipien rationeller Zeitökonomie geradezu durchtränkt werden (BÜCHNER et al. 1994 über Aktivitätsprofile

12jähriger; SICHTERMANN 1982 über „Zeitkämpfe“ mit Kleinkindern). Aber auch hier sind Kinder keineswegs notwendigerweise Opfer; allerdings hat sich die neuere Kindheitsforschung relativ wenig mit Kindern befaßt, die im Vorschulalter oder jünger sind (ENGELBERT 1986), und sie hat bislang auch wenig zu sagen über Eigenaktivität und Perspektivität von Kindern dieses Alters (DORNES 1993). Im Grundschulalter jedenfalls bewegen sie sich z. T. schon selbständig und kompetent in ursprünglich Erwachsenen vorbehaltenen Welten; das Modell der Kompetenzvermittlung im Generationenverhältnis hat sich bereichsspezifisch sogar umgekehrt (vgl. etwa ZINNECKER 1995). Dies führt zu neuartigen und offenen Situationen. Fernsehen und Konsummarkt beeinflussen und verändern die kulturproduktiven Leistungen von Familien in erheblichem Maße, weil sie Kindern einen eigenständigen Zugang bieten (TYRELL 1987); von der Werbung werden sie als selbständige Konsumenten angesprochen (NEUMANN-BRAUN 1995). Die Einbettung dieser Erfahrungen in die familiäre Kommunikationsstruktur ist jedoch schlechthin entscheidend für Art und Ausmaß der Mediennutzung und die Verarbeitung von medial vermittelten Erfahrungen bei Kindern; dies hat LEU (1993) für die Rolle von Computern im Familienleben gezeigt.

Grenzen der Scolarisierung: Nicht nur in Familien, auch in Schulen ist die Grenze der pädagogischen Provinz aufgebrochen. Bislang allerdings haben sich eine Schulforschung, die weitgehend Unterrichtsforschung ist, und eine pädagogische Kinderforschung, die sich auf die außerschulische Wirklichkeit von Kindern konzentriert, gegenseitig weitgehend ignoriert (BÜCHNER 1995; neuerdings jedoch BEHNKEN/JAUMANN 1995). FÖLLING-ALBERS (1989, 1992, 1993) hat die strukturellen Veränderungen zeitgenössischer Kindheit in ihren Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Interaktion in Grundschulen untersucht und am Individualisierungsanspruch von Kindern verdeutlicht: „Die Selbstverständlichkeit und Nachdrücklichkeit, mit der heute viele Kinder die individuelle Aufmerksamkeit der Lehrerin einfordern, ist historisch gesehen neu und deutet auf eine andere Qualität in der Beziehung des Kindes zum Erwachsenen, zunächst aber erst einmal auf ein verändertes Eltern/Kind-Verhältnis hin“ (FÖLLING-ALBERS 1993, S. 466; vgl. PREUSS-LAUSITZ 1993). In eigentümlicher Verwirklichung der Schulkritik weigern sich die Kinder, so deutet BÜCHNER diese Beobachtungen, sich auf die Schülerrolle reduzieren zu lassen. Je mehr Schule die Funktion der Wissensvermittlung und der sozialen Reproduktion monopolisiert, desto mehr – so scheint es – macht sich das außerschulische Leben der Schüler innerhalb der Schule bemerkbar (REISS 1994; ZINNECKER 1995).

Informalisierung der Familienbeziehungen: Die Pluralisierung familiärer Lebensformen und die Individualisierung der Lebensweisen von und in Familien gehört zum empirisch gesicherten Bestand der neueren Familienforschung (BERTRAM 1991, 1992; KAUFMANN 1995; NAUCK/ONNEN-ISEMANN 1995). Die Befürchtung einer Deinstitutionalisierung von Familie (TYRELL 1988) erwies sich jedoch als vorschnell. „Im Gegensatz zu den Normen der Ehe scheinen die Normen der Elternschaft in diesem Jahrhundert eher noch an Gewicht gewonnen zu haben“ (KAUFMANN 1995, S. 128); KAUFMANN (1988, S. 395) spricht

vom „Normkomplex verantworteter Elternschaft“. Die Pluralisierung familiärer Lebensformen scheint denn auch an den Familien mit Kindern vorbeigegangen zu sein. „Als Hauptergebnis ist festzuhalten“, formuliert NAUCK, „daß mehr als 83% aller minderjährigen Kinder in Westdeutschland und über 75% der Kinder in Ostdeutschland in einem Kindschaftsverhältnis stehen, das dem Normalitätsentwurf entspricht“ (NAUCK 1995, S. 61), die also leibliche, ehelich geborene Kinder sind und mit ihren verheirateten Eltern in einer Haushaltsgemeinschaft leben. „Über 90% werden in Westdeutschland als Kinder verheirateter, zusammenlebender Eltern geboren, doch reduziert sich dieses Kindschaftsverhältnis mit zunehmendem Alter auf etwa 75%. In Ostdeutschland dagegen werden vergleichsweise viele Kinder vorehelich geboren (20%) und innerhalb des Kleinkindalters legalisiert ...“ (ebd.; vgl. NAUCK 1993 a, b, c). NAUCK stützt sich dabei auf Daten des DJI-Familiensurvey; dort finden auch die Warnungen vor zunehmender Geschwisterlosigkeit keine Basis. „Die dauerhafte Geschwisterlosigkeit ... beträgt im Westen schon über zwei Dekaden hinweg gerade etwa ein Drittel der Familien und gerade 10 bis 15% der Kinder. In der Spätphase der DDR waren die Ziffern im Osten eher noch niedriger“ (KLEIN 1995, S. 298).

Für die Kinder scheint die Stabilität der konventionellen Familienform freilich weniger relevant zu sein als der Umstand, daß Mütter und Väter hohe Ansprüche an die Qualität ihrer Erziehungsleistungen stellen. „Das gilt für die Sicherung der Entwicklung des Kindes zu einer selbstbewußten, autonomen Persönlichkeit, für die Förderung seines Bildungserfolges und die Hinführung zur ökonomischen Eigenständigkeit. Dazu gehört auch die materielle Ausstattung der Familie“ (GRUNDMANN/HUININK 1991, S. 541). Die Bedeutung von Familie für Kinder besteht weniger in der Vermittlung von einzelnen Fähigkeiten als „in der emotionalen Unterstützung und Stärkung des Selbstbildes, in der Förderung der Identität“ (KAUFMANN 1995, S. 53). Die Lebensverhältnisse von Kindern sind indes maßgeblich davon bestimmt, daß die Kinderzahl ein Bedingungsfaktor sozialer Benachteiligung von familialen Lebensformen ist. Bei alleinerziehenden Müttern und Vätern kumulieren sich strukturelle Nachteile; so konnten auch L. WILK und J. BACHER (WILK/BACHER 1994) in ihrem Survey zur Lebensqualität österreichischer Kinder feststellen, daß Kinder aus Einelternfamilien besonders ungünstige materielle Lebensbedingungen vorfinden. Zwar ist auch in Einelternfamilien die Qualität der Kommunikation (und nicht die Anwesenheit beider leiblicher Elternteile) ausschlaggebend für die Entwicklungschancen von Kindern (WAGNER-WINTERHAGER 1988); aber geringes Einkommen und enge Wohnverhältnisse schränken das Ausmaß gemeinsamer familiärer Tätigkeiten ein und erhöhen die Konfliktbereitschaft (BACHER/WILK 1994, S. 351).

Kinderbetreuung als soziale Infrastruktur: Forschung zu den öffentlichen Institutionen der Pflege und Betreuung von Kindern ist immer noch selektiv. So hat Y. LÜDERS mit ihrem Beitrag über die aktuelle Situation und die Zukunftsperspektiven des Horts eine „jahrzehntelange Vernachlässigung“ (LÜDERS 1991, S. 581) beendet. Wie abgekoppelt von der Entwicklung in den anderen Zweigen der öffentlichen Kinderbetreuung, führte der Hort noch vor wenigen Jahren ein relativ konzeptionsloses Schattendasein als Auffanginstitution für

benachteiligte, das heißt: anderweitig nicht betreute Kinder. Dagegen haben sich die Kindergärten, trotz eklatanter Versorgungsdefizite auch die Krippen, seit den 70er Jahren zum pädagogisch qualifizierten Angebot für Kinder gewandelt. Die Forschung hat jedoch selten andere Perspektiven als die der pädagogischen Qualifizierung entwickelt (LAEWEN 1989; DIPPelhofer-STIEM/ANDRES 1990; DIPPelhofer-STIEM/KAHLE 1995). Mit dem Wandel familialer Lebensformen, insbesondere der größeren Erwerbstätigkeit von Müttern, ist die öffentliche Kindertagesbetreuung zu einem allgemein akzeptierten Element der sozialen Infrastruktur von Kindheit und Familie in der Bundesrepublik geworden (TIETZE/ROSSBACH 1991). Das Projekt „Orte für Kinder“ des Deutschen Jugendinstituts demonstriert diesen Funktionswandel der öffentlichen Kinderbetreuung (Deutsches Jugendinstitut 1994 b; LEDIG/SCHNEIDER/ZEHNBauer in diesem Heft).

„Öffnungszeiten“, „Altersmischung“ und „Selbsthilfe“ sind drei Stichworte, die eine Veränderung des Kindergartens als „pädagogischer Provinz“ signalisieren: Nicht mehr allein pädagogische Konzeptionen stehen zur Debatte, sondern die Öffnung der Institution Kindergarten in die lokale Öffentlichkeit und ihre Orientierung am Bedarf ihrer Nutzer. Anders gesagt, am Beispiel des Kindergartens läßt sich ablesen, daß die zeitgenössischen Institutionen der Tagespflege ihre Aufgaben nicht mehr dadurch erfüllen, daß sie sich als Inseln, als Gegenstruktur verstehen. Eine offene Frage ist, ob darin eine generelle Tendenz des Bildungswesens zum Ausdruck kommt; offen bleibt auch, ob sich mit den institutionellen Grenzen auch die pädagogische Differenz zwischen kindlicher Lebenswelt und pädagogisch arrangiertem Gemeinschaftsleben als einer vorbereiteten und vorbereitenden sozialen Umwelt verwischt.

4. Perspektiven: Von der Kinder- zur Kindheitsforschung

Das neue Interesse der Sozialwissenschaften an Kindern und Kindheit kommt in der Bundesrepublik vor allem in der „Entdeckung des Kindes in seinem alltäglichen Tun“ (LANGE) zum Ausdruck, in der Konzeptualisierung der Kindheit als Lebenswelt und der Fähigkeit von Kindern, sie als Kultur zu gestalten. Dabei geht es meist um Schulkinder, in geringerem Maß auch um Kinder im Vorschulalter. Sie erscheinen als Akteure, die nicht nur ihre alltägliche Lebensführung, sondern in der Gruppe der Gleichaltrigen auch ihre Sozialisations- und Entwicklungsprozesse zu einem wesentlichen Teil selbst organisieren. FLITNERS Programm einer pädagogischen Kinderforschung repräsentiert diese generelle Tendenz und verdeutlicht zugleich ihre reformpädagogische Unterströmung. „Kindheit ist . . . vor allem die eigene Wirklichkeit der Kinder, ihres Lebens, Treibens und Denkens, die sich allen Interessen und allen Vereinnahmungen immer wieder entzieht“ (FLITNER 1987, S. 624).

FLITNERS Programm einer pädagogischen Kinderforschung als einer verstehenden Anthropologie des Kindlichen ist die Konsequenz aus der Einsicht, daß die „Entdeckung des Kindes“ seit dem 17./18. Jahrhundert eine Form pädagogischen Wissens ist, das aus der Auflösung vormoderner Generationenbeziehungen hervorgeht. Mit diesem historischen Verständnis der Anthropologie des Kinderlebens grenzt FLITNER die pädagogische gegenüber einer psycholo-

gischen Kinderforschung ab. Diese Abgrenzung ist angesichts der Veränderungen, die sich seit den 70er Jahren in der Entwicklungspsychologie vollzogen haben, in dieser Form wohl nicht mehr zu halten. Die Problemstellung jedoch bleibt gültig. Ihr Kern besteht m. E. darin, daß die Einsicht in die Geschichtlichkeit der Kindheit die Dualität von Entwicklungs- und Erziehungsatsache aufhebt. Die „Natur des Kindes“ ist entsprechend nicht als Potential zu denken, sondern als „sinnlich-kognitive Selbstkonstitution“ des Kindes (OELKERS 1994, S. 198, sich auf LANGEVELD beziehend). Genau so ließe sich die Intention der neueren Kindheitsforschung, ihre neuerliche „Entdeckung des Kindes“, begreifen.

Sie greift m. E. dennoch zu kurz. Wenn nämlich die „Entdeckung des Kindes“ als Entdeckung einer besonderen Seinsweise des Menschen erst mit der historisch-sozialstrukturellen Abtrennung der Kindheit von der Erwachsenenwelt als Denkvoraussetzung möglich geworden ist, dann kann sich die Einsicht in die Geschichtlichkeit von Kindheit nicht lediglich auf zeittypische Erscheinungsformen des Kindlichen und einen Wandel der Bedingungen des Aufwachsens beziehen, sondern muß dem Wandel im Verhältnis von „Kindheit“ und „Erwachsenheit“ und der Kategorie des Aufwachsens selbst gelten, also der Konzeptualisierung von „Kindheit“ als einem Moment ihrer sozialen Konstruktion. Wendet man diesen Gedanken auf die Untersuchung der zeitgenössischen Kindheit an, dann verwiese auch die neuerliche „Entdeckung“ von Kindern als sozialen Akteuren nicht lediglich auf Kinder, sondern auf die generationale Ordnung des Sozialen, in der sich die Konzepte des Kindlichen bilden.

Die sozialwissenschaftliche Forschung der vergangenen rund 15 Jahre liefert, wie dargestellt, für diese Auffassung zahlreiche Anknüpfungspunkte: Als Lebensphase löst sich nach der Jugendphase nun auch die Kindheit aus scheinbar unwandelbaren Ablaufmustern, die vollständig von Familie und Schule bestimmt sind. Die Lebensverhältnisse von Kindern und der Sozialstatus „Kind“ differenzieren sich in dem Maße aus, wie Kinder als Persönlichkeit aus eigenem Recht anerkannt werden und eine Infrastruktur für Kinder sozialstaatlich bereitgestellt wird. Die Familie hat ihre vertraute institutionelle Identität und das Monopol auf Umweltvermittlung verloren, die Kompetenzvermittlung im Generationenverhältnis ist keine Einbahnstraße. Die Autoritätsstruktur zwischen Eltern und Kindern hat sich informalisiert. Die Grenzen zwischen dem institutionellen und dem lebensweltlichen Sektor der Kindheit verändern sich, verwischen sich partiell: Die Tageseinrichtungen für Kinder öffnen sich zu ihrer lokalen Umwelt und besinnen sich auf die Dienstleistungsfunktion für Familien; es scheint, als ob die Schule sich in den Mittelpunkt des Kinderlebens geschoben hat, dabei aber zugleich ihre traditionelle Bedeutung als Ort der Wissensvermittlung durch Unterricht verändert. Als kulturelles Moratorium sprengt die Kindheit die Grenzen der kindzentrierten Institutionen (ZINNECKER 1995).

In dieser Situation muß sich eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung ihres genuinen Gegenstandsbereichs, der „Erziehungsatsache“ (BERNFELD), m. E. neu vergewissern. FLITNER strebte eine handlungsorientierte Lösung dieser Aufgabe an, weil in seiner Konzeption einer pädagogischen Kinderforschung Alltag und Leben der Kinder nur im Zusammenhang mit der

Verantwortung für die kommenden Generationen von Belang sein können. BRINKMANN dagegen ist skeptisch, ob die historischen Veränderungen den Bezug auf eine Ethik des Generationenverhältnisses noch erlauben, und erinnert daran, daß „nicht nur die Geschichte der Erziehung, sondern auch die Geschichte der Pädagogik . . . weitgehend auch eine Geschichte der Fremdbestimmung (ist)“ (BRINKMANN 1987, S. 54). Er verlangt daher, Pädagogik habe Kindheit als eine von Experten disziplinierte, kontrollierte und verwaltete Kindheit aufzulösen.

Eine Erforschung zeitgenössischer Kindheit, die sich der Geschichtlichkeit ihres Gegenstandes und ihrer eigenen Rolle bei dessen historischer Genese bewußt ist, kann hinter die wissenschaftsgeschichtlich vermittelte Einsicht in die moderne Wechselbeziehung von Verstehen und Verfügen nicht zurück (vgl. LENZEN 1989). „Die Balance zwischen bloßer Enteignung des Verstehens des Kindes aufgrund seiner radikalen Andersheit und der rigorosen Aneignung des Kindes als mangelhafter Erwachsener bleibt dem pädagogischen Denken nicht erspart . . .“ (LENZEN 1994, S. 350). Erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung muß diese Balance im Blick haben, ohne sie in einen Gegensatz von Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung auflösen zu können. Sie kann pädagogisches Handeln daher aufklären, aber nicht anleiten; wollte sie mehr, müßte sich eine Analyse der Erziehungstatsache in den Paradoxien von verstehender und verfügender Vernunft verstricken. Die jüngere soziologische Kindheitsforschung sucht diesen Paradoxien zuweilen dadurch zu entgehen, daß sie Kinder als Akteure beschreibt, als hätten sie das „Großwerden“ schon hinter sich; im Horizont der Konstituierung von Handlungsfähigkeit wäre auch die Rolle der modernen Entwicklungspsychologie neu zu diskutieren (HONIG/LEU/NISSEN 1996).

LUHMANN hat diesem Problem moderner Erziehungsverhältnisse eine kommunikationstheoretische Fassung gegeben. Denn Erwachsene können mit Kindern nur kommunizieren, wenn sie dabei einer Vorstellung von „Kindern“ folgen, die ihre Handlungen koordiniert⁹; „Kind“ bezeichnet „die Erfindung des Mediums zum Zwecke der Kommunikation“ (LUHMANN 1991, S. 23). „Kind“ wird entsprechend nicht als wertbestimmter Maßstab oder natürlicher Bezugspunkt, sondern als einheitsstiftende Semantik pädagogischer Kommunikation gefaßt, als „Medium der Erziehung“ (ebd.). „Kind“ ist ein perspektivisches Konstrukt, das eine historisch, sozialstrukturell und biographisch konstituierte Differenz markiert, von der aus „Kindheit“ und „Erwachsenheit“ entworfen und zugleich vom psychologischen Substrat des „Groß“- bzw. „Klein“-Seins unterschieden werden können (vgl. LENZEN 1994, S. 342 f.). Der paradoxe Ausgangspunkt einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung lautet also: Das Kind wird zum „Kind“ erst durch Erziehung. „Kinder“ sind keine Kinder (LUHMANN 1991, S. 25), aber die Welt jenseits der Kindheitskonstrukte ist auch keine „authentische“ Welt substantieller („kindlicher“) Bedürfnisse, sondern eigenlogischer Prozesse der Selbstbildung und

9 „Kindheit“ und „Erwachsenheit“ setzen sich wechselseitig voraus. Daher koordinieren Kindheitskonstrukte nicht nur die Handlungen Erwachsener gegenüber „Kindern“, sondern auch ihre Selbstvergewisserung als „Erwachsene“. Diesen Grundgedanken hat LENZEN (1985) in einer „Mythologie der Kindheit“ wissenschaftshistorisch und biographietheoretisch entfaltet.

-sozialisation (PARMENTIER 1979; MOLLENHAUER 1986; SCHÄFER 1989, 1995; vgl. das Konzept der „praktischen Perspektivität“ bei WEHRSPAUN et al. 1990).

Eine erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung muß daher m. E. an der Kluft von Verstehenmüssen (oder -wollen) und Verstehenkönnen ansetzen. Sie muß mit der Einsicht ernst machen, „das Kind“ als eine Form pädagogischen Wissens aufzufassen, indem sie das organisierte Verhältnis zum Nachwuchs zum Gegenstand macht. Das Bedürfnis und die Schwierigkeiten, Kinder zu verstehen, ließen sich entsprechend in der Komplementarität von Inklusion und Individualisierung von Kindern beschreiben (GILGENMANN o. J., S. 9; vgl. SÜNKER 1989, 1993). Konkret würde dies beispielsweise bedeuten, der Forderung von WÜNSCHE (1993) zu folgen und Schulkinder nicht in ihrer „psychologischen Physiognomie“, sondern als Personen zum Thema zu machen, die ihr Recht auf Bildung wahrnehmen. Damit rücken, statt eines scheinbaren Antagonismus von „Kind“ und „Schüler“, der „Beruf des Schülers“ und die Professionalität in den Mittelpunkt, mit der Schüler ihn ausüben, das heißt: ihr Lernen organisieren (WÜNSCHE 1993, S. 378). Entsprechend wäre die Institution Schule unter dem Gesichtspunkt zu analysieren, ob sie ihrer Aufgabe nachkommt, das Lernen zu schützen (ebd., S. 379).

Literatur

- ALANEN, L.: Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau (1994), H. 28, S. 93–112.
- ARIES, PH.: Geschichte der Kindheit. München 1975 (Original: Paris 1960).
- AUWÄRTER, M.: „Die Kinder sind meistens traurig“. Interviews mit Vier- bis Zehnjährigen. In: Kursbuch (1983), H. 72, S. 51–61.
- BACHER, J./WILK, L.: Schlußfolgerungen und politischer Handlungsbedarf. In: L. WILK/J. BACHER (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen 1994, S. 349–370.
- BARTHELMES, J./FEIL, CH./FURTNER-KALLMÜNZER, M.: Medienerfahrungen von Kindern im Kindergarten. München 1991.
- BEHNKEN, I./JAUMANN, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim/München 1995.
- BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.: Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Familien- und regionbezogene Fallstudien von Kindern, Eltern und Großeltern. Projekt „Kindheit im Siegerland“, Brosch. Nr. 1, Universität-Gesamthochschule Siegen 1992.
- BEHNKEN, I./DU BOIS-REYMOND, M./ZINNECKER, J.: Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte. Lebensräume von Großstadtkindern in Deutschland und Holland um 1900. Opladen 1989.
- BENKMANN, R.: Dominanz und Egalität. Zur Konstruktion unterschiedlicher sozialer Beziehungen durch Sanktion und Herabsetzung in drei Jungen-Dyaden einer Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 45–64.
- BERG, CH.: Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der historischen Sozialisationsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 15–40.
- BERG-LAASE, G./BERNING, M./GRAF, U./JACOB, J.: Verkehr und Wohnumfeld im Alltag von Kindern. Eine sozialökologische Studie zur Aneignung städtischer Umwelt am Beispiel ausgewählter Wohngebiete in Berlin. Pfaffenweiler 1985.
- BERTRAM, H. (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familiärer Lebensformen. DJI: Familien-Survey 1. Opladen 1991.
- BERTRAM, H.: Die Familie in den neuen Bundesländern. Stabilität und Wandel in der gesellschaftlichen Umbruchsituation. DJI: Familien-Survey 2. Opladen 1992.
- BRINKMANN, W.: Kindheit im Widerspruch: Zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung. Würzburg 1987.
- BRUHNS, K.: Kindheit in der Stadt. München 1985.

- BÜCHNER, P.: Das Kind als Schüler(in) und der Schüler/die Schülerin als Kind. Über wechselseitige Sichtweisen und Wahrnehmungszusammenhänge der Schul- und Kindheitsforschung. Ms., Marburg 1995.
- BÜCHNER, P. et al.: Kinderkulturelle Praxis: Kindliche Handlungskontexte und Aktivitätsprofile im außerschulischen Lebensalltag. In: M. DU BOIS-REYMOND et al.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994, S. 63–135.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Außerschulisches Kinderleben im deutsch-deutschen Vergleich. Überlegungen zur Modernisierung kindlicher Sozialisationsbedingungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 1993 (B 24/93), S. 21–31.
- BÜHLER, J. CH. v.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.
- CHISHOLM, L.: Paradise Lost – Lost in Paradise. Ist die deutsche Kindheitsforschung zur Entromantisierung fähig? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 14 (1992), H. 25, S. 98–111.
- CLEVERLEY, J./PHILLIPS, D. C.: Visions of childhood. Influential models from Locke to Spock. New York/London 1986.
- DENCIK, L.: Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state. In: Acta Sociologica 32 (1989), S. 155–180.
- DEPAEPE, M.: Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940. Weinheim 1993.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit. München 1992.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München 1993.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil I: Pädagogische Grundlagen. Opladen 1994 (a).
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Orte für Kinder. Auf der Suche nach neuen Wegen in der Kinderbetreuung. München 1994 (b).
- DIPPelhofer-STIEM, B./ANDRES, B.: Die Kinderkrippe – Diskurs über einen „typischen Frauenarbeitsplatz“. Empirische Anhaltspunkte zu beruflicher Situation, Alltagserfahrung und fachlichem Selbstverständnis von Krippenmitarbeiterinnen. Bielefeld 1990.
- DIPPelhofer-STIEM, B./KAHLE, I.: Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld 1995.
- DORNES, M.: Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a.M. 1993.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen 1990.
- ELSKEMPER-MADER, H./LEDIG, M./DE RIJKE, J.: Die Rolle der Schule im Freiheitsverhalten der Kinder. Was bietet Schule für die Freizeit? In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 619–641.
- ENGELBERT, A.: Kinderalltag und Familienumwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern. Frankfurt a.M./New York 1986.
- ENGELBERT, A./HERLTH, A.: Sozialökologie der Kindheit. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 403–415.
- FATKE, R.: Kinder erfinden Geschichten. In: D. BAACKE/Th. SCHULZE (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979, S. 263–275.
- FATKE, R. (Hrsg.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Phantasie, Spiele, Wünsche, Freundschaft, Lügen, Humor, Staunen. Bad Heilbrunn 1994.
- FATKE, R./FLITNER, A. (Hrsg.): Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 600–611.
- FLITNER, A.: Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinder-Spiels. München 1972.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 183–193.
- FLITNER, A.: Über die Schwierigkeit und das Bedürfnis, Kinder zu verstehen. In: J. SCHWARTLÄNDER (Hrsg.): Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Tübingen 1984, S. 123–129.

- FLITNER, A.: Kindheit. In: H. EYFERTH/H.-U. OTTO/H. THIERSCH (Hrsg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied/Darmstadt 1987, S. 624–635.
- FLITNER, A./HORNSTEIN, W.: Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. In: Zeitschrift für Pädagogik 10 (1964), S. 311–339.
- FLITNER, E. H./VALTIN, R.: „Das sage ich nicht weiter“: Zur Entwicklung des Geheimnisbegriffs bei Schulkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 701–718.
- FÖLLING-ALBERS, M.: Veränderte Kindheit: Herausforderungen für die Schule. In: W. MELZER/H. SÜNKER (Hrsg.): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim/München 1989, S. 62–76.
- FÖLLING-ALBERS, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim 1992.
- FÖLLING-ALBERS, M.: Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“? In: Neue Sammlung 33 (1993), S. 465–478.
- FUHS, B./BÜCHNER, P.: Freiheit von Kindern im großstädtischen Umfeld. Über Freizeitaktivitäten und Freizeitinteressen von 10- bis 14-jährigen Kindern in Essen. In: Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste/Jugendkunstschulen NRW e. V. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW: Bestandsaufnahme – Perspektiven – Empfehlungen, Expertise 3. Unna 1993, S. 13–80.
- GILGENMANN, K.: Die Entwicklung des Kindes. Zur Codierung des Kommunikationsmediums im Bildungsprozeß. Ms., Oldenburg o. J.
- GLASSNER, B.: Kid Society. In: Urban Education 11 (1976), S. 5–22.
- GLEICHMANN, P. R.: Einige Stichworte zum Verhäuslichungsprozeß. Typoskript, Hannover 1986.
- GRUNDMANN, M./HUIJINK, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 529–554.
- HARMS, G./PREISSING, CH./RICHTERMEIER, A.: Kinder und Jugendliche in der Großstadt. Berlin 1985.
- HEINRITZ, CH.: Das Kind in der autobiographischen Kindheitserinnerung. In: BIOS 7 (1994), S. 165–184.
- HENGST, H.: Richtung Gegenwelt? Kinderkultur als gleichaltrigenorientierte Konsumkultur. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen 1994, S. 134–153.
- HENTIG, H. v.: Vorwort. In: PH. ARIES: Geschichte der Kindheit. München 1975, S. 7–44.
- HERRMANN, U.: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. In: CH. WULF (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 283–289.
- HERRMANN, U.: Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: J. MARTIN/A. NITSCHKE (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg 1986, S. 661–683.
- HERRMANN, U.: Historische Sozialisationsforschung. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig Neubearb. Aufl. Weinheim 1991, S. 231–250 (a).
- HERRMANN, U.: „Innenansichten“. Erinnerter Lebensgeschichte und geschichtliche Lebenserinnerung, oder: Pädagogische Reflexion und ihr „Sitz im Leben“. In: CH. BERG (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991, S. 41–67 (b).
- HERRMANN, U./OELKERS, J.: Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. Zur Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1990, S. 15–29.
- HONIG, M.-S.: Kindheitsforschung – Abkehr von der Pädagogisierung. In: Soziologische Revue 11 (1988), H. 2, S. 169–178.
- HONIG, M.-S.: Soziologie der Kindheit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 44 (1992), H. 1, S. 166–171.
- HONIG, M.-S.: Kindheit als soziales Phänomen. In: L. CLAUSEN (Hrsg.): 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. I. Dr.
- HONIG, M.-S./LEU, H. R./NISSSEN, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster, sozialisierungstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996.

- HORNSTEIN, W./FLITNER, A.: Neue Literatur zur Geschichte des Kindes- und Jugendalters. In: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965), S. 66–85.
- HURRELMANN, B.: Kinderliteratur. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 461–470.
- JAMES, A./PROUT, A. (Hrsg.): Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood. London 1990.
- KADE, J./LÜDERS, CH./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft 1991, S. 39–65.
- KAUFMANN, F.-X.: Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: Merkur 34 (1980), H. 387, S. 761–771.
- KAUFMANN, F.-X.: Vorwort. In: A. ENGELBERT: Kinderalltag und Familienumwelt. Eine Studie über die Lebenssituation von Vorschulkindern. Frankfurt a. M./New York 1986.
- KAUFMANN, F.-X.: Familie und Modernität. In: K. LÜSCHER/F. SCHULTHEIS/M. WEHRSPAUN (Hrsg.): Die „postmoderne“ Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit. Konstanz 1988, S. 391–415.
- KAUFMANN, F.-X.: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München 1995.
- KELLE, H./BREIDENSTEIN, G.: Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), H. 1, S. 47–67.
- KIRCHHÖFER, D.: Ostdeutsche Kinderbiographien im Umbruch. In: W. FISCHER-ROSENTHAL/P. ALHEIT/E. HOERNING (Hrsg.): Biographien in Deutschland. Opladen 1995 (a).
- KIRCHHÖFER, D.: Biographische Brüche im Kindes- und Jugendalter – Risiken künftiger Entwicklung? In: H.-H. KRÜGER/W. MAROTZKI (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1995 (b).
- KLEIN, TH.: Die geschwisterlose Generation: Mythos oder Realität? In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 285–299.
- KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4., völlig neubearb. Aufl. Weinheim/Basel 1991, S. 355–375.
- KRAPPMANN, L.: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u. a. 1993, S. 365–376.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim/München 1995.
- KÜHNEL, W.: Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung – Traditionen und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau (1992), H. 25, S. 81–97.
- LAEWEN, H.-J.: Zur außerfamilialen Tagesbetreuung von Kindern unter drei Jahren. Stand der Forschung und notwendige Konsequenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 869–888.
- LANGE, A.: Kindsein heute. Theoretische Konzepte und Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sowie eine Explorativuntersuchung zum Kinderalltag in einer bodenseenahen Gemeinde. Diss., Konstanz 1993.
- LANGE, A.: Kindheitsrhetorik und die Befunde der empirischen Forschung. Universität Konstanz. Forschungsschwerpunkt „Gesellschaft und Familie“. Arbeitspapier Nr. 19, 1995 (a).
- LANGE, A.: Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute: Sozialer Konstruktivismus, Vermessungen des Alltagslebens und politische Kontroversen. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 18 (1995), H. 30, S. 55–67 (b).
- LANGE, A.: Kinderalltag in einer modernisierten Landgemeinde. In: M.-S. HONIG/H. R. LEU/U. NISSEN (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster, sozialisations-theoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 77–97.
- LEIDBECKER, G./KIRCHHÖFER, D./GÜTTLER, P.: Ich weiß nicht, ob ich froh sein soll. Kinder erleben die Wende. Stuttgart 1991.
- LENZEN, D.: Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Reinbek 1985.
- LENZEN, D.: Kindheit. In: Ders. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, S. 835–859.

- LENZEN, D.: Das Kind. In: Ders. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994, S. 341–361.
- LEU, H. R.: Wie Kinder mit Computern umgehen. Studie zur Entzauberung einer neuen Technologie in der Familie. München 1993.
- LIEGLE, L.: Welten der Kindheit und der Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung. Weinheim/München 1987.
- LIEGLE, L.: Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer „modernen“ Erziehungsform. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 399–416.
- LIPPITZ, W.: Der Leib (Kommentar). In: LIPPITZ/RITTELMAYER 1990, S. 71–77.
- LIPPITZ, W./RITTELMAYER, CH. (Hrsg.): Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn 1990.
- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40.
- LÜDERS, Y. G.: Hort: Auf der Suche nach einer Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 581–602.
- MARKEFKA, M./NAUCK, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993.
- MERKENS, H./KIRCHHÖFER, D.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Freizeit Ost- und Westberliner Schüler. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 931–951.
- MOLLENHAUER, K.: Fingererzählungen – eine pädagogische Spekulation. In: Neue Sammlung 26 (1986), H. 3, S. 368–380.
- MUCHOW, M./MUCHOW, H. H.: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Reprint, Bensheim 1978 (Original 1935).
- NAUCK, B.: Sozialstrukturelle Differenzierung der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: MARKEFKA/NAUCK 1993, S. 143–164 (a).
- NAUCK, B.: Familien- und Betreuungssituationen im Lebenslauf von Kindern. In: H. BERTRAM (Hrsg.): Die Familie in Westdeutschland. Stabilität und Wandel familialer Lebensformen. DJI: Familiensurvey 1. Opladen 1993, S. 389–428 (b).
- NAUCK, B.: Regionale und sozialstrukturelle Differenzierung der Kindschaftsverhältnisse in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 953–969 (c).
- NAUCK, B.: Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung – Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: B. NAUCK/H. BERTRAM (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im internationalen Vergleich. DJI: Familien-Survey 5. Opladen 1995, S. 11–87.
- NAUCK, B./ONNEN-ISEMANN, C. (Hrsg.): Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung. Neuwied 1995.
- NEGT, O.: Kindheit und Kinder-Öffentlichkeit. In: Neue Rundschau 94 (1983), S. 40–55.
- NEUMANN, K.: Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft 1992, S. 274–278.
- NEUMANN, K./WEGENER-SPÖHRING, G.: Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung. In: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik 1992, 29. Beiheft, S. 273–291.
- NEUMANN-BRAUN, K.: Medienkindheit heute – aktueller Forschungsstand. Ms., Frankfurt a. M. 1995.
- OELKERS, J.: Neue Seiten der „Pädagogischen Anthropologie“. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 195–199.
- OSWALD, H.: Gruppenformationen von Kindern. In: MARKEFKA/NAUCK 1993, S. 353–364.
- PARENTIER, M.: Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion. München 1979.
- PETILLON, H.: Das Sozialleben des Schulanfängers. Weinheim 1993 (a).
- PETILLON, H.: Soziales Lernen in der Grundschule. Frankfurt a. M. 1993 (b).
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel 1993.
- PREUSS-LAUSITZ, U. et al.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983.

- PREUSS-LAUSITZ, U./RÜLCKER, T./ZEIHER, H. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim 1990.
- QVORTRUP, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: MARKEFKA/NAUCK 1993, S. 109–124.
- QVORTRUP, J. et al. (Hrsg.): Childhood matters. Social theory, practice, and politics. Aldershot u. a. 1994.
- RABE-KLEBERG, U./ZEIHER, H.: Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1984), S. 29–43.
- RAUSCHENBERGER, H.: Kinderfragen – Entwicklung, Bedeutung und pädagogische Hermeneutik. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 759–771.
- REISS, G. (Hrsg.): Schule und Stadt. Lernorte, Spielräume, Schauplätze für Kinder und Jugendliche. Weinheim/München 1994.
- RICHTER, D.: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M. 1987.
- RITTELMAYER, CH.: Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften: Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnistheorie. In: LIPPITZ/RITTELMAYER 1990, S. 9–36.
- RUMPF, H.: Irritationen – Unvertraut werdende Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 747–758.
- SCHÄFER, G. E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen. Weinheim/München 1989.
- SCHÄFER, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München 1995.
- SCHICK, M.: Kindheit in einem Dorf. Fallstudien zur Alltagsorganisation zehnjähriger Kinder. Brosch., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1992.
- SCHLÖMERKEMPER, J.: Freizeit und Karriere. Freizeitaktivitäten von Kindern im Urteil von Erwachsenen. Eine empirische Studie. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 445–458.
- SCHLUMBOHM, J.: Straße und Familie. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 697–726.
- SCHOLZ, G.: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994.
- SCHÜTZE, Y.: Die Geschwisterbeziehung im Sozialisationsprozeß. Ein historischer Überblick. In: M. BAETHGE/W. ESSBACH (Hrsg.): Soziologie: Entdeckungen im Alltäglichen. Frankfurt a. M./New York 1983, S. 44–64.
- SCHÜTZE, Y.: Geschwisterbeziehungen. In: R. NAVE-HERZ/M. MARKEFKA (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. I: Familienforschung. Neuwied u. a. 1993, S. 311–324.
- SICHTERMANN, B.: Vorsicht Kind. Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin 1982.
- SKOLNICK, A. (Hrsg.): Rethinking Childhood. Boston/Toronto 1976.
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971.
- SÜNKER, H.: Pädagogik und Politik für Kinder. Gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen. In: W. MELZER/H. SÜNKER (Hrsg.): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern. Weinheim 1989, S. 10–29.
- SÜNKER, H.: Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.): Wandlungen der Kindheit. Opladen 1993, S. 15–31.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- THORNE, B.: Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children? In: Gender and Society 1 (1987), S. 85–109.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G.: Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 555–580.
- TYRELL, H.: Probleme des Familienlebens angesichts von Konsummarkt, Schule und Fernsehen. In: H.-J. SCHULZE/T. MAYER (Hrsg.): Familie – Zerfall oder neues Selbstverständnis? Würzburg 1987, S. 55–66.
- TYRELL, H.: Ehe und Familie – Institutionalisierung und De-Institutionalisierung. In: K. LÜSCHER/F. SCHULTHEIS/M. WEHRSPAUN (Hrsg.): Die „postmoderne“ Familie. Familiäre Strategien und Familienpolitik in einer Übergangszeit. Konstanz 1988, S. 145–156.

- ULICH, M.: „Eene, meene muh/raus bist du“. Rituale und Freiräume im traditionellen Kinderspiel. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 735–746.
- VALTIN, R. (Hrsg.): Mit den Augen der Kinder. Reinbek 1991.
- VALTIN, R./WALPER, S.: Strafe muß sein! – Oder nicht? Was Kinder über den Umgang mit Misstäteren denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 975–997.
- WAGNER-WINTERHAGER, L.: Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen als Gegenstand öffentlichen Interesses. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 641–656.
- WAKSLER, F. C.: Studying the social worlds of children. Sociological readings. London 1991.
- WEHRSPAUN, CH. et al.: Kindheit im Individualisierungsprozeß: Sozialer Wandel als Herausforderung der sozialökologischen Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10 (1990), S. 115–129.
- WILK, L./BACHER, J. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Opladen 1994.
- WINKLER, M.: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart. In: D. HOFFMANN/A. LANGEWAND/CH. NIEMEYER (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim 1992, S. 135–152.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25 (1985), S. 433–449.
- WÜNSCHE, K.: Tabus über dem Schülerberuf. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 369–381.
- ZEIHER, H.: Die Entdeckung der Kindheit in der Soziologie. In: L. CLAUSEN (Hrsg.): 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Frankfurt a.M./New York i.Dr.
- ZEIHER, H. J./ZEIHER, H.: Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. In: MARKEFKA/NAUCK 1993, S. 389–401.
- ZEIHER, H. J./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Weinheim/München 1994.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 31 (1985), Themenschwerpunkt: Phänomene des Kinderlebens.
- ZINNECKER, J.: Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen. In: MUCHOW/MUCHOW 1978, S. 10–41.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 727–746.
- ZINNECKER, J.: Kindheit, Jugend und sozialkultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/L. CHISHOLM (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen 1990, S. 17–36 (a).
- ZINNECKER, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. In: I. BEHNKEN (Hrsg.): Stadtgesellschaft im Prozeß der Zivilisation. Opladen 1990, S. 142–162 (b).
- ZINNECKER, J.: The cultural modernization of childhood. In: L. CHISHOLM/P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER/M. DU BOIS-REYMOND (Hrsg.): Growing up in Europe. Contemporary horizons in childhood and youth studies. Berlin/New York 1995, S. 85–94.

Abstract

Over the past fifteen years, many conceptual and empirical studies have been written which can be classified under pedagogical child research. At the center of these studies is an action-oriented effort to understand the special world of the child. In contrast, the position presented here reminds us that pedagogical semantics is tied to a historically constituted difference between childhood and adulthood. It is therefore suggested that childhood be understood as a construct or the symbolic order of relationships between the generations and that this order be made the object of childhood research within educational science.

Anschrift des Autors:

Dr. Michael-Sebastian Honig, Deutsches Jugendinstitut e. V., Freibadstr. 30, 81543 München