

Hengst, Heinz

Vom Beiprogramm zum Programm. Zur Kontextualisierung informellen Lernens

Diskurs 12 (2002) 2, S. 26-33



Quellenangabe/ Reference:

Hengst, Heinz: Vom Beiprogramm zum Programm. Zur Kontextualisierung informellen Lernens - In: Diskurs 12 (2002) 2, S. 26-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107035 - DOI: 10.25656/01:10703

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107035>

<https://doi.org/10.25656/01:10703>

in Kooperation mit / in cooperation with:
Deutsches Jugendinstitut <https://www.dji.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

DISKURS

Thema

Kindheit und Bildung

Interview

- Familie und Arbeit – »die Zeitfalle«
Karin Jurczyk interviewt Arlie Russell Hochschild

Spektrum

- »Männer und Frauen sind gleichberechtigt«
- Informalisierung und Kontextualisierung
Technische Netze im Alltag der »Generation @«

Trends

- Disability Studies in Deutschland
Zur Formierung eines Diskurses

Kindheit und Bildung

Manfred Liebel/Jens Lipski

»Für das Leben lernen« – durch Standardisierung? 6

Jürgen Zimmer

Nicht das Rad neu erfinden!

Der Bildungsanspruch des Situationsansatzes
reicht weiter, als PISA es verlangt

11

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse fragt der Autor
nach der Relevanz und Reichweite des mehrfach evaluierten
Situationsansatzes für heutige Bildungsansprüche.

Hans Rudolf Leu

Bildungs- und Lerngeschichten

Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags
im Elementarbereich

19

Der Beitrag stellt einige Ansätze zur Messung des Ertrags
von Bildungs- bzw. Selbstbildungsprozessen vor, wobei ins-
besondere auf die Arbeit mit Bildungs- und Lerngeschichten
abgestellt wird.

Heinz Hengst

Vom Beiprogramm zum Programm

Zur Kontextualisierung informellen Lernens

26

Im Blickpunkt stehen einzelne Implikationen der Relativierung
formalen, institutionalisierten Lernens und der Einfluss der
Skripts der Medien- und Konsumindustrie auf nichtschulische
wie schulische Lernprozesse.

Anne Wihstutz

Arbeit von Kindern

Überforderung oder Chance zur Entwicklung
von Kompetenzen?

34

Die Autorin fragt nach der spezifischen Bedeutung von Arbeit
für die Kompetenzentwicklung von Kindern: Wie kann »Arbeit«
so kontextualisiert und strukturiert werden, dass sie sowohl
dem Bedürfnis der Kinder nach Autonomie als auch ihrer
Schutzbedürftigkeit gerecht wird?

Günther Dohmen

PISA als Anstoß für ein »natürlicheres« Lernen

39

Die selbst gesteuerte Aneignung von Wissen stellt eine
wesentliche Voraussetzung zur Lösung realer Aufgaben dar.
In der Wende zu lebenslangem Lernen sowie in der zu-
nehmenden Anerkennung informellen Lernens sieht der
Verfasser eine Tendenz zu »natürlicherem« Lernen.

Jugendhilfe und Bildung zu Zeiten der Bildungsreform der 70er-Jahre und im Zeichen der PISA-Debatte

Parallelen, Unterschiede, Entwicklungen 45

Mit der PISA-Studie ist auch die Frage nach dem Beitrag der Jugendhilfe zur Bildung neu gestellt. Der Autor kritisiert den a-historischen Zuschnitt der aktuellen Debatte und verweist auf Erkenntnisse und Einsichten, wie sie durch eine Rekonstruktion historisch vergleichbarer Entwicklungsprozesse der Jugendhilfe gewonnen werden können.

Familie und Arbeit – »die Zeitfalle«

Karin Jurczyk interviewt Arlie Russell Hochschild **51**

Arlie Russell Hochschild plädiert für familiäre Entlastungen und wendet sich gegen eine individuelle Verrechnung der Kosten von Arbeit und familialer Pflege. Sie wirbt für gesellschaftliche Bündnisse zur Neuvermessung des Verhältnisses von Arbeitswelt und Familie.

Ingo Richter
»Männer und Frauen sind gleichberechtigt« 56

Gegenstand der Erörterungen bildet der Gleichberechtigungsdiskurs in der Bundesrepublik Deutschland. Beim Durchgang durch differenztheoretische Positionen feministischer Kritik am Egalitarismus erfährt insbesondere die »dekonstruktivistische Wende« im feministischen Diskurs eine kritische Würdigung.

Claus J. Tully
Informalisierung und Kontextualisierung
 Technische Netze im Alltag der »Generation @« **65**

Angesichts der Verbreitung von neuen »gadgets« hat der Terminus »Generation @« einen Beigeschmack von Wahrheit. Kann durch individuelle Kontextualisierungsleistungen eine sinnhafte und befriedigende Nutzung der neuen technischen Apparate eröffnet werden?

Claudia Franziska Bruner / Clemens Dannenbeck
Disability Studies in Deutschland
Zur Formierung eines Diskurses 69

In der Auseinandersetzung mit der Rezeption der so genannten Disability Studies stehen Fragen nach ihrem Selbstverständnis und nach der Legitimation ihrer Forschungspraxis im Mittelpunkt.

Vom Beiprogramm zum Programm

Zur Kontextualisierung informellen Lernens

Dr. Heinz Hengst, Professor für Sozial- und Kulturwissenschaft an der Hochschule Bremen, Fachbereich Sozialwesen; Mitglied des Instituts für Popular- und Kinderkultur an der Universität Bremen;

Arbeitsschwerpunkte: Kindheit, Kinderkultur und Generationenverhältnis unter besonderer Berücksichtigung der Medien und des internationalen Vergleichs; zahlreiche Veröffentlichungen zu diesem Themenkomplex.

Jüngste Buchpublikation: (zus. mit Helga Zeiher) (Hrsg.) Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim, München 2000

Uhlandstraße 55
D-28211 Bremen
E-Mail: heinz.hengst@t-online.de

Der Beitrag rekonstruiert einen Wandel informellen Lernens an signifikanten Veränderungen der außerschulischen Kinderkultur. Er zeigt auf, welche Implikationen die Entthronung formalen Lernens als Königsweg des Wissens- und Kompetenzerwerbs hat. Der Autor illustriert die These, dass eine medienbasierte globale Konsumkultur nicht nur den Rahmen für nichtschulische, sondern zunehmend auch für schulische Lernprozesse von Kindern und Jugendliche absteckt.

In den letzten Jahrzehnten sind die Grenzen zwischen Erziehung, Unterhaltung, Technik und Konsum zunehmend durchlässiger geworden. Das ist eine signifikante Veränderung des Kindheitskontextes. Sie bedingt neue Grenzziehungen zwischen den Generationen. Zwar steht außer Frage, dass eine Reihe von Faktoren den gegenwärtigen Wandel von Generationsbeziehungen und -verhältnissen beeinflusst (vgl. u. a. Wouters 1979; Büchner 1983; Elias 1989; du Bois-Reymond 2000) und dass wir es mit komplexen, interdependenten Prozessen zu tun haben. Dennoch spricht einiges dafür – zumindest im Rahmen eines kurzen Beitrages zu Veränderungen der Lernbedingungen –, den Einfluss der Medienentwicklung isoliert zu betrachten. Die folgenden Überlegungen gelten in diesem Sinne ausschließlich den Lernwelten, die durch die Expansion und die Transformationen der mediatisierten Konsumkultur entstanden sind. Das Programm meines Beitrags sieht so aus, dass ich eine knappe, exemplarische Rekonstruktion des Wandels von Kinderkultur mit einer Untersuchung von Implikationen der (viel beschworenen) Bedeutungszunahme informellen Lernens verknüpfe. Ich verstehe meine Überlegungen als einen Beitrag zum Thema Kinder und Bildung, insofern ich unterstelle, dass die Kinder der Gegenwart ihr Verhältnis zur (materiellen und virtuellen) Welt, zum Sozialen und zu sich selbst nicht

zuletzt im Rückgriff auf die Vorgaben und Skripts der Medien- und Konsumindustrien aushandeln. Allerdings konzentriere ich mich im Folgenden stärker auf den Kontext ihrer »negotiations« als auf deren Analyse.

Meine Überlegungen gelten – anders ausgedrückt – vor allem den kulturellen Mustern, anhand derer mächtige Erwachsenengruppierungen ihre Vorstellungen von Kindheit in Angeboten für Kinder konkretisieren und in Kindheitsdiskursen etablieren. Solche Skripts stecken einerseits den Rahmen für Interventionen in die Kinderkultur ab, sie sind aber auch Orientierungsmuster, mit denen sich Kinder auseinander setzen (müssen), auf die sie in ihrem Denken, Fühlen und Tun antworten. Kulturelle Skripts bieten den Menschen Zeichensysteme für ihre Weltsicht und die Teilnahme an Kommunikationsprozessen, auf denen ihre individuellen und kollektiven Identitätskonzepte gründen. Sie beeinflussen das moralische und ästhetische Urteilsvermögen, prägen Wirklichkeitswahrnehmungen und Mentalitäten, steuern Erfahrungen und Handlungen und werden durch diese ausgedrückt, bestätigt und verändert.

Das Spektrum der kulturellen Mechanismen, auf die eine Gesellschaft zurückgreift, um solche Skripts durchzusetzen, ist vielgestaltig und unterliegt ständigen Veränderungen. Das Kinderkulturskript der Moderne, das ich, um eine Basis für die Bestimmung wichtiger Veränderungen zu haben, zunächst skizzieren möchte, schließt schulische Einrichtungen, pädagogische Programme und Ratgeber, Bräuche, Feste, (Übergangs-)Riten, spezifische Gratifikationen, Infrastrukturen, kulturelle Orte, professionelles Personal, Materialien, Technologien und Medienangebote ein (vgl. zum Skriptbegriff Hengst 1996 und 1997).

Skizze eines Beiprogramms

Um die aktuelle Entwicklung besser einschätzen zu können, erscheint es mir wichtig, auf ein überdauerndes (oft implizites) Charakteristikum des Skripts Kinderkultur hinzuweisen. In den einschlägigen Diskursen wird selten gewürdigt, dass Kinderkultur – insbesondere als Kultur für Kinder – in der Vergangenheit fast immer als eine Institution verstanden, gefordert und verteidigt wurde, die Kindern mehr Eigenregie – und damit mehr Individualität – gestattet als beispielsweise schulisches Lernen. Die Schlüsselbegriffe, mit denen beispielsweise im frühen 19. Jahrhundert in den USA und in England (erzieherisch wertvolles) Spielzeug gehandelt wurde, waren »self-improvement« und »self-education«. Das Konzept sieht vor, dass der Aneignungsprozess zwar gezielt durch Medien und Materialien von Erwachsenen vorstrukturiert wird, aber beim Lernen selbst den Kindern die Kontrolle überantwortet wird. Kinderkultur ist – wie immer man sie sonst interpretiert – informelles Lernen, Lernen in Kinderregie. Ihre Verfechter haben sie deswegen nicht selten ex- und implizit als eine im Vergleich zum schulischen Lernen bessere

»Lernmethode« und Vorbereitung auf die Anforderungen des Erwachsenseins propagiert.

Es sind vor allem folgende Aspekte, mittels derer das Kinderkulturkonzept der Moderne identifiziert werden kann:

- die Instrumentalisierung (kommerz-)kultureller Ressourcen im Sinne (vermuteter) künftig unabdingbarer Charakterzüge und Handlungskompetenzen, Wissensbestände und Charakterzüge sowie
- die betonte Geschlechtsspezifität dieser Instrumentalisierung,
- die Forderung von Spielräumen für Eigenregie, für freie Zeit »zum Spiel und zur Verwendung nach eigenem Gutdünken« und
- eine sinnliche Kodierung des kulturellen Materials. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang Varianten von Unterhaltung und Belehrung bzw. von Spielen und Lernen, die sich bis heute behauptet haben (jüngste Varianten: Edutainment und Infotainment) und auf die bzw. deren Ausbalancierung sich der Kampf um Kinderkultur immer wieder konzentriert.

Gunilla-Friederike Budde hat unter Bezugnahme auf so unterschiedliche Phänomene wie Alltagsinszenierungen, Festtagszeremonien, Familienausflüge, Verwandtenbesuche, Sommerfrischen, Bildungsreisen, Bücher, Gesellschaftsspiele und Spielzeuge ein weiteres für das bürgerliche Kindheits- und Kinderkulturskript wichtiges Merkmal herausgearbeitet. Sie hat an Episoden aus erinnerten Kindheitsgeschichten gezeigt, in welchem hohem Maße englische und deutsche Bürgerfamilien (und zwar nicht nur Angehörige des Bildungsbürgertums und der »educated middle class«) vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bei ihren Interventionen in die Kinderkultur permanent auf Hochkultur und Bildungswissen rekurrierten (Budde 1994).

Die bürgerlichen Erwachsenen nahmen zwar – darauf weist Budde ausdrücklich hin – sehr viel Rücksicht auf altersspezifische Ansprüche der Kinder. Aber sie verloren nie die zukünftige gesellschaftliche Rolle der Kinder aus den Augen. »Uneingeschränkt kinderfreundlich gestalten sich (...) die Kindergeburtstage für die Sprösslinge des deutschen und englischen Bürgertums. Dann waren sie die absoluten Hauptfiguren, um die sich alles drehte, und denen an ihrem Ehrentag vieles erlaubt und nachgesehen wurde, was ansonsten untersagt und bestraft wurde, wobei jedoch häufig in Tischreden und Geburtstagsbriefen Eltern, ältere Geschwister und andere Verwandte die Gelegenheit ergriffen, um den Geburtstag als Einschnitt im Lebenszyklus herauszustreichen und Appelle an Vernunft, Fleiß und Artigkeit anzuschließen. Ältere Kinder konnten an ihrem Geburtstag erstmalig ihre gastgeberischen Fähigkeiten bekunden« (ebd., S. 88f.).

Kindergeburtstage nahmen für die schulpflichtigen Kinder der höheren sozialen Schichten nicht selten das

Ausmaß von »Kindergesellschaften« an (Schimke 1981, S. 216). Sie stehen in der Tradition der »Kinderkränzchen« und »Kindervisiten« des Adels und waren Instrumente der Einführung in Anstand, Konvention und Repräsentationspflicht. Sie waren Gesellschaftsspiele für die Kleinen, die den Regeln der Gesellschaft der Großen gehorchten.

Religiöse bzw. konfessionelle Bräuche und Übergangsriten (wie Abendgebete, Vorlesen aus der Bibel, Sonntags- und Festtagsgottesdienste, Konfirmation) waren Instrumente der Tradierung bürgerlicher Lebensmaximen wie Fleiß, Bescheidenheit und Gehorsam. Über die Konfirmation schreibt Budde, dass die bürgerlichen Eltern »diesen mehr oder minder gravierenden Einschnitt im kindlichen Lebenszyklus« seltener zur »Bestärkung der Religiosität« nutzten »als vielmehr dazu, erneut und nachhaltig auf die Bedeutung eines gradlinigen und selbstbestimmten Bürgerweges zu verweisen« (ebd., S. 399). Sie wurden nicht nur als »Schlussakkorde der Kindheit« erlebt, sondern setzten nicht selten einen Schlusspunkt hinter die Teilnahme am kirchlichen Leben (ebd., S. 392).

Ein Menü: die mediatisierte Konsumkultur

Die Kinderkultur der Moderne war – auch daran sei erinnert – seit ihren Anfängen immer auch Konsumkultur (Hengst 2000a). Aber wie die genannten und andere Elemente aus dem Arsenal der Traditionskultur wurden auch die Konsumangebote im Sinne der Ziele des modernen Kindheits- und Lebenslaufkonzepts instrumentalisiert. Daran änderte sich mit einem ersten Eindringen von Absatzförderung durch massive Werbung in die Kindern zugängliche Medien- und Konsumwelt zunächst nur wenig. Die erste breitenwirksame Invasion von Werbematerialien in die Kinderkultur als Kultur *für* Kinder erfolgt weitgehend im Sinne des skizzierten Skripts. Die Rede ist von den Reklamesammelbildern (bzw. Annoncen-Kärtchen), die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufkamen und deren erste Adressaten Kinder, Bürgerkinder, waren. Diese Bilder knüpfen an die ältere Tradition der Heiligenbildchen und Fleißkärtchen an, mit denen häufige Kirchenbesuche oder gute Schulleistungen prämiert wurden. Das Sammeln dieser Bilder war vor allem in der Biedermeierzeit sehr beliebt. Die kommerzielle Umwidmung war ein großer Erfolg. Sie bedeutete den ersten Schritt der Integration der Bilder in ein neues Kinderkulturkonzept. Diese betraf zunächst weniger die Inhalte. Bilder visualisierten ganz Unterschiedliches, nicht zuletzt Themen und Motive, die zum Weltwissen und zum Bildungsrepertoire bürgerlicher Kultur gehörten. Das ist insofern erwähnenswert, als sie ihre Entstehung ganz eindeutig wirtschaftlichen Konzentrationsprozessen, Konkurrenzsituationen im Zusammenhang mit dem Aufkommen der Markenartikel in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verdanken, vor allem in der Nahrungs- und Genussmittelindustrie. Jedes dieser Sammelbilder war

mit einem deutlich sichtbaren Firmenlogo versehen. Die Bilderserien und die dazugehörigen Alben (herausgegeben von Firmen wie Dr. Oetker, Knorr, Sarotti, Palmin, Kaiser's Kaffeegeschäft, Stollwerck und der Compagnie Liebig) erschienen in vielen Sprachen und erreichten manchmal Millionenauflagen (Ilgen / Schindelbeck 1997).

An der langen und andauernden Geschichte der Sammelbilder lassen sich signifikante Aspekte des Wandels von Kinderkultur und -konsum in biografischer Perspektive illustrieren. Ein erster – eher trivialer – ist der, dass sie als kommerzielle Erzeugnisse und als bildliche Darstellungen den Zugang zu Themen demokratisieren, die in diskursiver Verpackung insbesondere Kindern schwer zugänglich sind. Zum anderen kann man an der Geschichte der Sammelbilder einen Funktionswandel der Kinderkultur verdeutlichen, der für ihre Entwicklung zu einer mediatisierten Konsumkultur und deren Ausdifferenzierung in mancherlei Hinsicht symptomatisch ist.

Die Sammelbilder-Serien präsentierten sich in ihrer ersten Phase u. a. als kleine Enzyklopädien, orientierten Kinder (und Erwachsene) mit einfachen Botschaften über die jüngsten wissenschaftlichen Entdeckungen, die aktuelle Weltgeografie oder die Geschichte antiker Völker. Nicht selten verfolgten die Firmen explizit pädagogische Ziele. Das machte sie beispielsweise auch für Lehrer interessant. Konsequenterweise erleichterte z. B. die italienische Liebig-Compagnie den Erwerb der Bilder dann durch Skonti (Reduzierung der Punktezahl, die für den Erwerb von Bildern erforderlich war), wenn sie im Unterricht der Elementarschulen eingesetzt wurden. In ihrer speziellen Variante von Belehrung und Unterhaltung übernahmen die Reklamebilderserien u. a. im Sinne des modernen Kindheitsskripts funktionale und darüber hinaus zeittypische Aufgaben: Sie propagierten und unterstützten die korrekte Lebensart, gute Manieren und jenes Vertrauen in den technischen und wissenschaftlichen Fortschritt, welches für das Ende des 19. Jahrhunderts so charakteristisch gewesen ist.

Die Sammelbilder haben viele Entwicklungen und Veränderungen (u. a. Zigarettenbilder, Tütenbilder) durchgemacht. Vor allem wurden sie zunehmend auch von Erwachsenen goutiert, erhielten nicht selten Kultstatus. Bis in die Fünfzigerjahre haben die Werbebilder die skizzierten Merkmale und Funktionen bewahrt – auch wenn der Themenkatalog immer wieder verändert und erweitert wurde (Ilgen / Schindelbeck 1997). Aber erst mit der Etablierung des Fernsehens und der Expansion des Medienensembles hat sich Entscheidendes getan. Die Bilder wurden immer mehr von einer Werbefunktion im klassischen Sinne befreit, müssen heute in aller Regel käuflich erworben werden. Sie leisten nicht mehr die Promotion für einzelne, leicht identifizierbare Waren und Firmen, sondern sind selbst zu einer gleichberechtigten bzw. gleichgeschalteten Ware, zu integralen Bestandteilen einer ausdifferen-

zierten »promotional culture« geworden. Inhaltlich sind sie – wie so viele andere Medienangebote, Spielzeuge und Kulturwaren – parasitär. Die dargestellten Figuren und Situationen, die visualisierten Geschichten, stammen fast ausnahmslos aus der Welt des Showbusiness, sind nicht selten anderen Medien entlehnt, sind Glieder in multimedialen Sequenzen und Medienverbundsystemen. Sie sind selbstreferentiell geworden. Es gibt im (internationalen) Angebot an Sammelbildern Serien, die sich auf Kinofilme, Fernsehprogramme und Bücher, auf Puppen oder andere Spielzeuge und zunehmend weniger auf irgendein Leitmedium als vielmehr auf multimediale Mini-Universen beziehen, die Computerspiele und Internetseiten einschließen.

Die Botschaften, die die Erwachsenenwelt, in diesem Fall ein neuer kollektiver Konstrukteur, die Marktfraktion, über den neuen Typus von Sammelbildern an die Kinder heranträgt, verweisen (exemplarisch) auf eine veränderte biografische Bedeutung der Kinderkultur. Sie ist nicht zuletzt daran ablesbar, dass die Instrumentalisierung im Sinne künftiger Handlungsanforderungen – die bewusste Integration von Kinderkultur in einen Prozess des Erwachsenwerdens sowie der Bezug auf eine Wirklichkeit jenseits der Welt der Medien und des Showbusiness – verabschiedet wurde.

Die Sammelbilder haben ihren Standort in einer veränderten Medienwelt gefunden. Deren Charakteristika sind die Expansion des Medienensembles, die Multiplikation der Programme in den einzelnen Medien, seit den Achtzigerjahren die Verbreitung interaktiver Medien. Im Zuge dieser Entwicklung sind über die traditionellen Konturen der Medien hinaus auch die Trennlinien zwischen Medien- und nichtmedialen Produkten, ebenso wie die zwischen Werbung und Nicht-Werbung, immer mehr verwischt worden. Elemente des Mediensystems sind mit den unterschiedlichsten Segmenten einer immer noch expandierenden Freizeit- und Konsumkultur vernetzt worden. Ein konstitutives Merkmal der expandierten und erodierten Medienwelt liegt darin, dass relevante Bestandteile in Wellen und Moden mit immer größerer Beschleunigung umgeschlagen werden. Unter solchen Vorzeichen verändern sich nicht zuletzt die Spielräume für Eigenregie.

Die skizzierte Entwicklung korrespondiert mit einer augenfälligen Verjüngung bzw. einer »Verjugendlichung« der Zielgruppe. Vor ein paar Jahren notierten die Zeitungen Absatzprobleme bei Europas größtem Spielzeughersteller, dem LEGO-Konzern. Erklärt wurde die negative Entwicklung mit einer Umorientierung der Kinder. Die Kinder der Neunzigerjahre, argumentierten Vertreter des LEGO-Konzerns, werden »eher alt«. Gemeint war nicht nur, dass Kinder in immer jüngeren Jahren die Plastik-Steine aus Legoland verschmähen, sondern dass sie viel früher als ihre Altersgenossen in den Siebzigerjahren »erwachsenes Konsumverhalten« an den Tag legen. Um vier Jahre – so genau glaubte man das im dänischen Billund zu wissen – sei das Spielalter innerhalb von zwei Generationen gefallen. Die

LEGO-Verantwortlichen unterstellen mit dieser Deutung eine Mutation ehemaliger Spiel-(zeug-)Kinder zu Konsumenten. Sie passt zu einer Vielzahl von Befunden, die entweder pauschal anmerken, dass Zehnjährige heute bereits Jugendliche seien oder konkret das Jüngerwerden von BRAVO-Leserinnen und Lesern belegen.

Erstaunen dürfte dieser Verjüngungsprozess eigentlich nicht. Richtiger erscheint mir die These, dass das Etikett Spielzeug (traditionell verstanden) auf viele Produkte der kommerziellen Kinderkultur seit den Siebzigerjahren nicht mehr zutrifft. Vermarktet und von den Kindern angeeignet wurden multimediale, für sämtliche Sinne und Wahrnehmungskanäle aufbereitete Bedeutungssysteme. Dazu kommt, dass – beispielsweise auf den Weihnachtswunschlisten der Fünf- bis Zwölfjährigen – schon zu Beginn der Neunzigerjahre Kleidung, Bücher und Fahrräder konventionelle Spielzeuge in den entwickelten Konsumgesellschaften des Westens (Japan eingeschlossen) zurückdrängten.

Im Zuge der raschen Expansion der mediatisierten Konsumkultur entwickelte sich ein Konsummuster, das nicht zuletzt durch eine zunehmende Verwischung der Grenzen von Unterhaltung, Werbung, Konsum, Technik und – zunehmend – Erziehung charakterisiert werden kann. Was den letztgenannten Faktor betrifft, so ist zunächst einmal festzuhalten, dass an der Diskussion über die neuen Technologien auffällt – vor allem mit Bezug auf Jugendliche –, dass ihnen von Vertretern ganz unterschiedlicher Fraktionen der Erwachsenenwelt ein genuiner Bildungs- bzw. erzieherischer Wert zugeschrieben wird. Die Computervelt ist so positiv besetzt, weil sie zum einen mit prestigeträchtigen Arbeitsplätzen in der Hochtechnologie assoziiert wird und ihr zum anderen eine zentrale Rolle dabei zugeschrieben wird, Lehr- und Lernprozesse unterhaltsamer zu machen. Bei der Computer-Werbung rücken die Firmen von der generationalen Opposition ab, die in den Domänen von Freizeit und Unterhaltung ansonsten kultiviert wird (vgl. Hengst 1996). Eltern knüpfen wieder an das skizzierte Muster der Moderne an, Konsumangebote für Lernprozesse und self-improvement zu instrumentalisieren – in der Hoffnung, auf diese Weise die richtigen Weichen für die Zukunft ihrer Kinder zu stellen. Waren und Unterhaltung werden wieder verstärkt wegen der ihnen unterstellten kognitiven und motivationalen Potenziale an Eltern (und Schulen) verkauft. Die Absatz-»Revolution« auf den Märkten der neuen Medien wird in ganz entscheidendem Maße von Familien mit Kindern mitgetragen. Das zeigt sich auch im Zusammenhang mit dem Internet und den Online-Dienstleistungen. Interessant ist, dass die verstärkte Präsenz von Online-Dienstleistungen und Web in den Schulen die Nachfrage in den Familien ebenso erhöht wie die Unterversorgung der Schulen mit den neuen Technologien, weil viele Eltern der Überzeugung sind, dass das, was in der Schule gelernt wird, nicht gut genug für ihre Kinder ist.

Soziale Ungleichheiten

Mit dem zuletzt Gesagten sind die unterschiedlichen (sozio-)ökonomischen Voraussetzungen für die Teilnahme an der Konsumkultur im Allgemeinen und an dieser zweiten, kommerziellen Lernkultur im Besonderen angesprochen. Es ist eine triviale Feststellung, dass sowohl die Ressourcen wie das soziale und kulturelle Kapital, das man zu ihrer effektiven und kreativen Nutzung mobilisieren können muss, im Weltmaßstab wie innerhalb der hoch entwickelten Medien- und Konsumgesellschaften höchst ungleich verteilt sind.

In Gesellschaften, die »choice« zum »Mantra« (Gabriel / Lang 1995) oder »Meta-Wert« (Bauman 1998) erkoren haben, bedeutet Armut zunächst einmal reduzierte Wahlmöglichkeiten – damit den Ausschluss von vielen marktvermittelten Bereichen und die Abhängigkeit von staatlichen Versorgungsleistungen. In dieser Lage sind signifikante Teile der Bevölkerungen in den europäischen Ländern und in Nordamerika. Die Kluft zwischen Arm und Reich wird in vielen nationalen Gesellschaften größer, und Familien mit Kindern sind überproportional unter den Modernisierungsverlierern zu finden. Ihre Armutserfahrungen lassen sich nicht angemessen diskutieren, ohne den Kontext Konsumkultur gebührend zu berücksichtigen – also ohne z. B. der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Konsum eine zentrale gesellschaftliche Integrationsform darstellt. Der Vergleich mit Armutserfahrungen in der Nachkriegszeit – als breite Bevölkerungsschichten von Armut betroffen waren – macht deutlich, dass heute gerade auch die Kluft zwischen dem Wissen um die Fülle allgemein verfügbarer Konsumgüter wie Dienstleistungen und der Unmöglichkeit, sie sich leisten zu können, als belastend und ausgrenzend erfahren wird. Wer in Wohlstandsgesellschaften zu bloßem Subsistenz-Konsum verurteilt ist, bleibt von lebenswichtigen kulturellen und sozialen Ressourcen abgeschnitten.

Kinder und Jugendliche orientieren sich mit ihren Konsumwünschen zumeist an den Lebensstilen (weit gefasst) Gleichaltriger, nicht selten aus der wohlhabenden Hälfte der Bevölkerung. Sie wollen mithalten können und setzen sich ständig mit der Frage auseinander, ob sie den Ansprüchen ihrer gleichaltrigen Bezugspersonen, der Freunde, Klassenkameraden, Nachbarn genügen. Maßstäbe für ihre Vergleiche liefert zunehmend die Medien- und Konsumwelt, nicht zuletzt die Darstellung der Angehörigen der virtuellen Peergroup, der Kinderakteure in Filmen und Fernsehserien.

Über Kriterien und Formen der Verteilung ökonomischer Ressourcen in Familien, die von Einkommensarmut betroffen sind, ist wenig Genaues bekannt, die Beziehung zwischen der Macht- und der Wohlstandsposition der Kinder in der Familie nicht geklärt und vermutlich auch nicht verallgemeinerbar. Wie Eltern und Kinder, denen wenig Geld zur Verfügung steht, sich mit der Konsumkultur arran-

gieren, ist im Detail wenig erforscht. Aber in den vorliegenden Berichten finden sich genügend Hinweise darauf, dass der Entwicklung von Verteilungsstrategien erhebliche Bedeutung zukommt. Verbreitet ist eine Art »lean consumption«. Darunter verstehe ich in diesem Zusammenhang ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die Sparmöglichkeiten im Bereich des (gemessen an traditionellen Maßstäben) Notwendigen auszuschöpfen, um den Kindern die Chance einer möglichst »normalen« Teilhabe an der Medien- und Konsumwelt zu geben, ihnen den Zugang zu den Konsumgegenständen und Veranstaltungen zu verschaffen, die als Voraussetzungen für die Partizipation an der Kultur der Gleichaltrigen geltend gemacht und für wichtig erachtet werden.

Lean consumption dieses Typs wird in mannigfachen Varianten praktiziert. Eine besondere Zugangshürde stellen für ökonomisch benachteiligte Kinder oft die neuen Praktiken und Techniken zur Unterstützung der Marktexpansion dar, nicht zuletzt die Beschleunigung des Modenumschlags in der Medien- und Konsumsphäre und die (bekannten) Methoden der Reduzierung der Lebensdauer von Produkten. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang auch sozioökonomisch bedingte Ungleichheiten des Zugangs zu bestimmten Bereichen der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Das hat eine erst jüngst in elf europäischen Ländern und in Israel durchgeführte vergleichende Untersuchung zu den Medienwelten von Kindern wieder deutlich bestätigt (Livingstone / Bovill 2001). Die Unterschiede im Zugang zu diesen Technologien sind konstant und beträchtlich. Sie reproduzieren

bestehende Ungleichheiten. Der einflussreichste Faktor beim Zugang zum Internet ist der sozioökonomische Status der Familie. Für viele Kursangebote im Freizeitbereich und für die Möglichkeiten der Beteiligung am Bildungskonsum sind die Hürden bekanntermaßen ebenfalls zu hoch. Dazu zählen so unterschiedliche Phänomene wie Nachhilfestunden, der Besuch von Privatschulen sowie kunst- und forschungsträchtige Hobbys, die im Alltag der Kinder aus den begüterten Schichten eine wichtige und zunehmend wichtigere Rolle spielen.

Vor allem die letzten Bemerkungen weisen in die Richtung, die einzuschlagen ist, wenn man qualitative, durch ökonomische Ungleichheiten bedingte Unterschiede in den Lernwelten differenzierter bestimmen will. Das liegt außerhalb der Reichweite dieses Beitrags. Die wenigen Sätze zum Thema Armut und soziale Ungleichheit sollten vor allem deutlich machen, dass es sinnvoll ist, von einer Dominanz der Konsumkultur in den zeitgenössischen Gesellschaften des Westens zu sprechen. Allerdings muss zwischen den tatsächlichen Wahlmöglichkeiten und dem unterschieden werden, was man (weit gefasst) als Konsumentenmentalität (mentales Integriertsein in die Konsumgesellschaft) bezeichnen kann. Dass eine Kultur in einer Gesellschaft dominiert, setzt nicht voraus, dass alle Gesellschaftsmitglieder in der Lage sind, in der gleichen Weise, auf identischem Niveau an ihr zu partizipieren. Eine Kultur kann sogar dann dominant sein, wenn die meisten Menschen nur danach trachten, an ihr teilzuhaben: Ihre Dominanz ist nicht zuletzt an dem Ausmaß ablesbar, in dem die Menschen ihre Sehnsüchte, ihre Hoffnungen und

Ängste, das Vokabular für ihre Beweggründe und ihr Selbstgefühl in den Begriffen dieser Kultur zum Ausdruck bringen. Dass in diesem Sinne heute von einer Dominanz der Konsumkultur auszugehen ist, dürfte außer Frage stehen.

Wichtiges Vorzeichen der Einbindung der Kinder in den globalen Kapitalismus ist formale Gleichheit, Ergebnis (im Kontext mit Machtverschiebungen in anderen Bereichen) einer Art Semi-Autonomie – die auch im spezifischen Zugriff auf bzw. in der Distanzierung von Bildungs- und Wissensangebote(n) zum Ausdruck kommt. Kinder und Jugendliche haben sich mit Unterstützung der Medien- und Konsumkultur vom Erziehungsprojekt der Moderne abge-nabelt. Die Medien- und Konsumwelt hat ihnen zwar keine Alternative geliefert, aber eine Ahnung von Lebens- und Lernbedingungen vermittelt, die sie in nie gekanntem Maße selbst organisieren und kontrollieren können.

Man kann bei der Erweiterung der Kontrollspielräume eine *funktionale* und eine *intentionale* Dimension unterscheiden. Das intentionale Empowerment kommt vor allem in den Kindheitsbildern zum Ausdruck, die für das an Kinder und Jugendliche gerichtete Medienangebot charakteristisch sind. Dazu gehört die Ausbeutung der Kind-Erwachsenen-Opposition ebenso wie die Betonung der Gleichaltrigen-Gemeinschaft, die Distanz zum Erziehungsprojekt der Moderne, ganz allgemein die Inszenierung kontrollfreier Räume und die ständige Re-Inszenierung erfolgreicher Elemente der traditionellen Kinderkultur (vgl. Hengst 1996 und 2000a).

Die angesprochene Akzeptanz der neuen Medien (Computer, Internet etc.) bei Eltern, Lehrern und Bildungspolitikern sowie die damit einhergehende Wiederbelebung von Kinderkultur als Element des Erziehungsprojektes müssen – wie angedeutet – ebenfalls als Triumph der Kinderkultur als Modus informellen Lernens verbucht werden. Sie ist zumindest ein Beleg für weit reichende Fusionen (die eine differenzierende Betrachtung verdienen).

Das funktionale Empowerment resultiert aus relevanten Veränderungen der semiotischen und technologischen Komponenten des kommerziellen Angebots. Was Erstere betrifft, so ist insbesondere die Dominanz nichtdiskursiver Symbole zu nennen. Sie eröffnet Kindern den Zugang zu Stoffen, die ihnen in diskursiver Verpackung ohne Hilfe Erwachsener vielfach unzugänglich bleiben würden. Ähnlich autonomisierend wirken die technologischen Veränderungen. Die neuen interaktiven Medien, Spiel- und Sportgeräte haben die Spielräume der Kinder erheblich erweitert: Sie machen unabhängig von Programmdiktaten, von festen Räumen und Zeiten, führen nicht selten zum Zusammenbruch des elterlichen Kontrollmonopols. Als zusätzliche Komponente kann man ins Feld führen, dass all diese Elemente Bestandteile eines differenzierten, ständig expandierenden Ensembles von alten und neuen Medien sind, das – vor allem über Medienverbundsysteme und Stilpakete – symbiotisch mit dem gesamten Warenuniversum zusammengewachsen ist.

Zu beobachten ist bei den Aktivitäten derer, die den Markt machen, eine Doppelstrategie der Anpassung an Globalisierungs- und Individualisierungsprozesse. Diese zielt einerseits auf Segmentierung und Mikromarketing ab, setzt andererseits auf Konstanten bzw. neue Gemeinsamkeiten beim Zielgruppenmarketing. Das führt dazu, dass die Kinder- und Jugendkultur zunehmend von nationalen und sozioökonomischen Strukturen abgelöst wird, Geschmäcker, Vorlieben und Praktiken sich innerhalb einer Gesellschaft ausdifferenzieren, sich aber gleichzeitig nationen- und kulturübergreifend ausbreiten. Den Rahmen, in dem diese Gemeinsamkeiten zunehmend gedacht und konstruiert werden, indizieren seit Beginn der Neunzigerjahre Begriffe wie »global generation«, »global teenager« und »global child«. Zielgruppe aller Bemühungen derer, die den Markt machen, ist – so könnte man sagen – eine zweifach erweiterte Peergroup. Die eine Erweiterung betrifft die Altersspanne (eingeschlossen deren Umdeutung zu einer jugendlichen Lebensform oder doch jugendlicher Einstellungen und Haltungen), die andere ihre Verteilung über den gesamten Globus.

Wichtig erscheint mir der ausdrückliche Hinweis darauf, dass die kommerzielle Kinderkultur dabei ist, Voraussetzungen für die Etablierung einer Art alternativer, informeller Lernkultur zu entwickeln. Das ist ein Grund dafür, dass sich Bildungsbiografien zunehmend von Schule und schulischem Lernen ablösen. Es ist tendenziell der gesamte außerschulische Bereich, der den Heranwachsenden heute Lernmöglichkeiten eröffnet, die u. a. einen neuen Zukunftsbezug haben – einen Zukunftsbezug, der sich von dem unterscheidet, was im Umgang mit den traditionellen Ressourcen der Kinder- und Jugendkultur möglich war. Erfahrungen mit diesem Erfahrungs- und Lernkontext (wie immer man sie im Einzelnen einschätzt) tragen mit dazu bei, dass der »Arbeitsplatz Schule« von Schülern mehr denn je als Ort entfremdeten Lernens betrachtet wird. Der »Auraverlust« von Schule und schulischem Lernen resultiert in hohem Maße aus den Erfahrungen mit Markt und Medien, nicht zuletzt aus Erfahrungen mit selbst organisiertem Lernen, Lernen – um einen Begriff Margaret Meads in Spiel zu bringen – unter Bedingungen der Konfiguration (vgl. Mead 1974).

Es gibt in Untersuchungen zum Umgang der Kinder mit Angeboten der Popularkultur – auch in der bereits erwähnten international vergleichenden Studie von Livingstone / Bovill (2001) – eine Vielzahl von Belegen dafür, dass die skizzierten Empowerment-Effekte verallgemeinerbar sind. Angesichts dessen, was über Armut, soziale Ungleichheiten und Dominanz der Konsumkultur bekannt ist, muss eine Unterscheidung getroffen werden zwischen:

- einer allgemeinen Erweiterung der Autonomiespielräume von Kindern durch die Expansion und Zugänglichkeit der mediatisierten Konsumkultur (die sich auf die intergene-

- rationalen Machtverhältnisse und den Kulturtransfer auswirkt) und
- einer soziale Ungleichheiten reproduzierenden bzw. verstärkenden Verteilung der Zugangschancen der Kinder zu den bildungs- und »wissensträchtigeren« technologischen und kulturellen Ressourcen (einschließlich der sozialen Netzwerke und Kontexte für Aneignungsprozesse).

Langzeiteffekte?

Für die neue sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung ist deren ausschließliche Ausrichtung auf die Gegenwart der Kinder und damit die Vernachlässigung der lebensgeschichtlichen Perspektive charakteristisch. Da Biografie- und Lebenslaufforscher in ihren Studien in aller Regel die Lebensphase Kindheit ausklammern und im Übrigen wenig Kooperation zwischen der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und diesen Disziplinen stattfindet, sind Analysen, die Kindheit gleichzeitig in Gesellschaft und Lebensgeschichte verorten und beides in Beziehung setzen, ein Forschungsdesiderat. Zum Beispiel ist – trotz der Bedeutung des Generationenkonzepts in neueren Beiträgen zur Kindheitsforschung – selten untersucht worden, welche langfristig prägenden Erfahrungen Kinder und Jugendliche machen, welche Wertorientierungen, Haltungen etc. für sie charakteristisch sind. Das Ausrufen von immer neuen Medien- und Konsumgenerationen hat zwar seit Jahren Hochkonjunktur. Aber in aller Regel werden die Konzepte mit der gleichen Beschleunigung umgeschlagen wie die Moden, denen sie jeweils ihre Etiketten verdanken. Welche nachhaltigen Spuren die mediatisierte Konsumkultur in den Mentalitäten derer hinterlassen hat, die in entwickelten, mediatisierten Konsum- und Dienstleistungsgesellschaften aufgewachsen sind, ob es identifizierbare generationstypische Muster gibt, ist selten untersucht worden.

Eine gewisse Ausnahme macht die Studie von David Cannon (1994), der sich mit der Frage auseinander gesetzt hat, was junge Erwachsene an Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wertorientierungen in die Arbeitswelt des frühen 21. Jahrhunderts mitbringen. Cannon hat einige Phänomene und Prozesse identifiziert, die bei der Herausbildung des Wissens und der Werte dieser Generation(en) besonders einflussreich waren. Dazu gehören »invasive media«, »worldwide consumer products«, »accessible communication and computer tools«, »global issues« und »travel«. Er hält vor allem für charakteristisch, dass das, was sie miteinander teilen, keine gemeinsame Ideologie ist, sondern Kennerschaft in Konsumfragen. Sie alle haben detaillierte Informationen über Computer, Medien, Moden und Freizeitausstattungen. Sie haben Spaß an Informationssplitten, Fakten, Jargon und Klatsch, eine tödliche Angst vor Langeweile und ein ausgeprägtes Interesse daran, zu ler-

nen, wie man etwas tut. Sie sehnen sich nach kontinuierlichem Feedback und nach Bestätigung von außen, sind sich ihrer Erscheinung sehr bewusst, sind überzeugt von der Bedeutung der Gleichheit der Geschlechter, wissen, was emotionale Unterdrückung anrichtet und wie wichtig Verschwiegenheit sein kann (Cannon 1994). Besonders hervorzuheben ist, dass Cannon die Geltung seiner Befunde für Jugendliche aller Bildungsniveaus und aller Stufen der sozioökonomischen Leiter, vom Schulabbrecher bis zu den erfolgreichsten Oxfordabsolventen, beansprucht.

Ich erwähne Cannons Befunde im Rahmen dieses Beitrags selbstverständlich wegen ihrer Inhalte und der beanspruchten Reichweite ihrer Geltung. Aber sie sind auch deswegen interessant, weil er nicht fragt, welche Kompetenzen, Präferenzen und Orientierungen für welchen Typ von Gesellschaft gebraucht werden, sondern was die Heranwachsenden als Ergebnis ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen unter spezifischen soziokulturellen Rahmenbedingungen in die Arbeitswelt mitbringen. Seine Charakterisierung verbreiteter Responses Jugendlicher auf die neuen Lebensumstände kann im Übrigen dabei helfen, eine Forschungslücke konkreter zu fassen: die Untersuchung von Prozessen des sozialen und kulturellen Kapitalerwerbs – unter Berücksichtigung der wachsenden Bedeutung informellen Lernens. Ganz offensichtlich ist das Gros der von Cannon ermittelten Kenntnisse, Wertorientierungen etc. Ergebnis informellen Lernens: des Aufwachsens in mediatisierten Konsumgesellschaften. Die kommerzielle Kultur hält heute Ressourcen und Potenziale bereit, welche die Etablierung einer zweiten – nicht-schulischen, nichtformalen – Lernkultur ermöglichen. Für nahezu jedes Sachinteresse, das Kinder und Jugendliche haben könnten, lassen sich im kommerziellen Angebot Informationen, Medien, Materialien, Dienstleister und engagierte Gleichaltrige bzw. Gleichgesinnte finden.

Welche sozialen Gruppen, welche Kinder von den neuen Möglichkeiten, unter welchen zusätzlichen Rahmenbedingungen, in welcher Weise für ihre Bildung profitieren können und wie sich dabei Kindheit, die Grenzen zwischen Kindheit und Jugend, Generationenverhältnis und Arbeitsteilung zwischen den Generationen verändern, das könnte Gegenstand einer stärker zukunftsorientierten Kinder- und Kindheitsforschung sein. Aufschlussreich dürften in dem Zusammenhang Mikroanalysen sein, nicht zuletzt ethnografische Studien in ausgewählten kulturellen Settings – Studien, in denen die kulturellen Praktiken, die Modi kulturellen Kapitalerwerbs zu sozialen Entwicklungen im Makrobereich in Beziehung gesetzt werden. Ähnliches gilt für Fallstudien. Sie böten eine Möglichkeit, das von vielen aus ganz unterschiedlichen Gründen so gepriesene informelle »peer learning« auf notwendige Rahmenbedingungen hin zu untersuchen. Für eine Kultivierung informellen Lernens erscheinen mir vor allem zwei Ansatzpunkte wichtig: die in den Mikrowelten des Alltags praktizierten Weichenstellungen in Richtung eines

Systems vielfältiger Lernorte und -kontexte sowie die besondere Wertschätzung von peer learning, aber nicht primär als Lernen im Kreise Gleichaltriger, sondern als Lernen Gleichgesinnter.

Literatur

- Bauman, Zygmunt:** *Work, Consumerism and the New Poor*. Buckingham, Philadelphia 1998
- Budde, Gunilla-Friederike:** *Auf dem Weg ins Bürgerleben. Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914*. Göttingen 1994
- Büchner, Peter:** *Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln*. In: Ulf Preuss-Lausitz et al. (Hrsg.): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim, Basel 1983, S. 196–212
- Cannon, David:** *Generation X and the New Work Ethic*. London 1994
- Du Bois-Reymond, Manuela:** *Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften*. In: Heinz-Hermann Krüger / Hartmut Wenzel (Hrsg.): *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 9, Opladen 2000, S. 235–253
- Elias, Norbert:** *Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main 1989
- Gabriel, Yannis / Lang, Tim:** *The Unmanageable Consumer. Contemporary Consumption and its Fragmentations*. London 1995
- Hengst, Heinz:** *Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne*. In: Helga Zeiher / Peter Büchner / Jürgen Zinnecker (Hrsg.): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim, München 1996, S. 117–133
- Hengst, Heinz:** *Reconquering Urban Spots and Spaces? Children's Public(hess) and the Scripts of Media Industries*. In: *Childhood* 1997, 4, S. 425–444
- Hengst, Heinz:** *Von der pädagogischen zur kommerziellen Verwertung kindlicher Autonomie*. In: Karl-Christoph Lingelbach / Hasko Zimmer (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik. Das Jahrhundert des Kindes?* Frankfurt am Main 2000 a, S. 83–101
- Hengst, Heinz:** *Agency, Change and Social Structure: Children's Culture(s) in Societies of Late Modernity*. In: University of Southern Denmark, Department of Contemporary Cultural Studies (Hrsg.): *Research in Childhood. Sociology, Culture & History*. Odense 2000 b, S. 231–250
- Ilgel, Volker / Schindelbeck, Dirk:** *Die Jagd auf den Sarotti-Mohr. Von der Leidenschaft des Sammelns*. Frankfurt am Main 1997
- Livingstone, Sonia / Bovill, Moira (Hrsg.):** *Children and their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, New Jersey, London 2001
- Mead, Margaret:** *Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild*. München 1974
- Schimke, Heide:** *Kinderspiele in Bremen um 1900*. In: *Kindheiten. Teil 2: Schüler, Schule, Kinderarbeit (Beiträge zur Sozialgeschichte Bremens. Heft 3)*. Bremen 1981, S. 161–236
- Wouters, Cas:** *Informalisierung und der Prozess der Zivilisation*. In: Peter Gleichmann et al. (Hrsg.): *Materialien zu Norbert Elias' Zivilisationstheorie*. Frankfurt am Main 1979, S. 279–298