

Cloer, Ernst

Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn

Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 10-27



Quellenangabe/ Reference:

Cloer, Ernst: Veränderte Kindheitsbedingungen - Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 1, S. 10-27 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312070 - DOI: 10.25656/01:31207

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312070>

<https://doi.org/10.25656/01:31207>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

84. Jahrgang / Heft 1 / 1992

Liana von Fromberg-Koch

Stellungnahme des Deutschen Kinderschutzbundes im Rahmen des Symposiums „Ernstfall Grundschule – Sind Kinder keine Kinder mehr?“, veranstaltet vom niedersächsischen Kultusminister am 31. 10. 1991 in Hannover

5

Ernst Cloer

Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur
Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis
der Bildungslaufbahn

10

Nicht vom „Verschwinden der Kindheit“, aber vom Wandel der Kindheit in Zusammenhängen neuer sozialstruktureller Ungleichheiten, Destabilisierungen der kindlichen Lebenswelt handelt der Aufsatz. Der Autor plädiert für ein Ensemble pädagogisch legitimierter Anstrengungen, angefangen von gut konzipierten Jugend- und Kinderhäusern über volle Halbtagschulen bis hin zu Ganztagschulen, um auf die drohende strukturelle Vernachlässigung von Kindern in der Wohlstandsgesellschaft menschenstärkend zu reagieren. Er beschließt seine aspektreiche Analyse der „Kindheit heute“ mit 14 Reflexionsthesen, die auf die Frage antworten: Was brauchen Kinder heute?

Wolfgang Menzel

Kreativität und Schule

28

Wo es um die Förderung von Kreativität in der Schule geht, gerät dieses Ziel noch immer häufig in Konflikt mit herkömmlichen Konzepten der Lern- und Leistungsbeurteilung. Der Autor macht, ausgehend von einem Aufsatzbeispiel, deutlich, daß kreative Schülerinnen und Schüler es schwer haben mit der Schule, weil diese sie als anstrengend, unbequem, unangepaßt bewertet. Konfliktreich erweisen sich insbesondere die Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, die hochkreativ, aber nicht in

gleichem Maße hochintelligent sind. Im Zweifelsfall werden noch immer die konventionellen Leistungen den unkonventionell-kreativen, erfinderischen Leistungen vorgezogen, obwohl doch unsere Zukunft mehr denn je davon abhängt, „kreative Sensibilität“ mit kreativer, unkonventioneller Intelligenz verknüpft zu stärken und zu fördern.

Astrid Kaiser

Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen

Kritische Anmerkungen zu Problemen neuerer
grundschulpädagogischer Reformbestrebungen

42

Für außerordentlich problematisch hält es die Autorin, wenn ein pädagogisches Reformprojekt zwar mit Euphorie betrieben wird, aber jeder konsistenten theoretischen Begründung in der pädagogischen Theorie ermangelt. Das trifft auf den gegenwärtig zu beobachtenden Freiarbeits-Boom zu. Der eher rhetorische Rückgriff auf die reformpädagogische Tradition kann die Theorielücke allein nicht füllen. Die Autorin unterzieht das Konzept „Freiarbeit“ einer kritischen Bestandsaufnahme. Sie warnt vor einem Individualisierungskonzept, in dem Lernangebote nach dem Muster von Warenhauskatalogen und Selbstbedienungsläden so sehr von sozialemotionaler Eingebundenheit in humane, beziehungsorientierte Gruppenkontexte „befreit“ sind, daß Freiarbeit in geschäftige „Scheininnovationen“ mündet.

Hedi Berens

Mehr Zeit für Kinder – Grundschule als Halbtagsgrundschule

50

Die Verfasserin, Rektorin einer Grundschule, schildert sowohl programmatisch wie auch aus praxisnaher Erfahrung Ziele, Wege und Umsetzungsschwierigkeiten in einem Modellversuch „Volle Halbtagsgrundschule“, den die niedersächsische Landesregierung genehmigt hat. Angesichts des Wandels kindlicher Lebensbedingungen und angesichts verstärkter Berufsorientierung auch bei Frauen kann die „Volle Halbtagsgrundschule“ eine Antwort sein, die Kindern einen Anregungs- und Stabilitätsrahmen für ihre ganzheitliche Entwicklung bietet. Allerdings ist hierzu nötig: Die Einbeziehung von sozialpädagogischen Fachkräften in die Gestaltung von Schule als Lebenswelt.

Hanne Cloer

Offener Unterrichtsbeginn

Erfahrungen einer Grundschullehrerin

61

Bei allem materiellen Überfluß entbehren Kinder heute Erwachsene, die Zeit für sie haben, die sich ihnen mit Interesse zuwenden, ihnen Wertschätzung und Geborgenheit vermitteln, sie aber auch ernst nehmen als heranwachsende Teilhaber ihrer Kultur. Aus langjähriger Erfahrung mit „offenem Unterrichtsbeginn“ skizziert die Verfasserin dieses Beitrags einen Schulmorgen, an dem sie – wie an jedem Schulmorgen – vierzig Minuten vor Unterrichtsbeginn in ihrer Klasse ist: die Kinder tröpfeln einzeln oder zu zweit herein, jedes bringt sich mit all seinen Geschichten, Träumen, Erlebnissen mit in die Schule; bedürfnisorientierter Unterricht bleibt hier nicht Leerformel.

Wo Schulsozialarbeit in die Schule bereits Eingang gefunden hat, da wird sie als Entlastungsinstrument gebraucht, – wie der Autor meint – mißbraucht. Ihm geht es darum, einen Wandel in Auftrag und Ausgestaltung sozialpädagogischer Aufgaben in der Schule herbeizuführen. Das bedeutet aber auch, daß Sozialpädagogik nicht länger in einem Subordinationsverhältnis zur unterrichtlichen Dominanz der Schule begriffen werden dürfe. Sozialarbeit müsse gleichgewichtig beauftragt sein, an der Gestaltung der schulischen Lebenswelt mitzuwirken, dieses Gleichrangigkeitsprinzip müsse sich auch in Bezahlung und institutioneller Verantwortung niederschlagen.

Hanno Schmitt

**Selbstverwaltung und dezentrale Gestaltungsmöglichkeiten
der einzelnen Schule**

Historische Bezüge und aktuelle Erwartungen

81

Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schule durch verstärkte Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten – diese unerledigte Empfehlung des Deutschen Bildungsrats gewinnt gegenwärtig neue bildungspolitische Aktualität. Der Verfasser stellt die Selbstverwaltungsintention in den historischen Zusammenhang der Weimarer Republik. Damals war die Hansestadt Hamburg führend in der Gewährung von freien Gestaltungsmöglichkeiten für Schule. Aus diesen historischen Erfahrungen leitet der Autor Konsequenzen für die aktuelle Situation ab. Sie münden in der unhintergehbaren Aufforderung an staatliche Aufsicht, demokratische und humane, sozial gerechte Schule zu gewährleisten, zur Not auch durch „Kontrolle von oben“, ansonsten aber jede Schule zu stärken, eigenverantwortliche pädagogische Gestaltungsräume ausweitend zu nutzen.

Hans Döbert, Renate Martini

Schule zwischen Wende und Wandel

Wie weiter mit den Schulreformen in Deutschland-Ost?

94

Zwei Jahre nach der „Wende“ hat sich die Schullandschaft in den neuen Bundesländern vielfältig verändert. Insbesondere die Kulturhoheit der Länder bringt eine Tendenz zu Vielfalt zutage, gleichzeitig aber läßt sich eine Orientierung am zweigliedrigen Schulwesen erkennen. Der Beitrag der beiden Autoren informiert detailliert über die bildungspolitischen Weichenstellungen in Deutschland-Ost, macht aber zugleich auch deutlich, welche Gefahren in rein administrativen Lösungen liegen und wo die pädagogische Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in politischen Durchsetzungsstrategien frustriert werden könnte.

Nachrichten und Meinungen:

111

- Förderpreis
- Pädagogische Wissenschaft in der DDR
- Neugründung in Thüringen

- Fritz Bohnsack/Ernst-Michael Kranich (Hg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik
- David Elkind: Das gehetzte Kind
- Christa Berg und Sieglind Ellger-Rüttgardt (Hg.): „Du bist nichts, dein Volk ist alles“
- Hermann Laux: Pädagogische Diagnostik im Nationalsozialismus 1933 – 1945
- Werner Wiater (Hg.): Mit Bildung Politik machen
- Horst Dichanz: Schulen in den USA
- Peter Klose: Verwendung und Rezeption staatlicher Lehrpläne in Schulen
- Reinhold Miller: Schilf-Wanderung
- Reinhold Miller: Sich in der Schule wohlfühlen
- Ernst Meyer und Rainer Winkel (Hg.): Unser Ziel: Humane Schule
- Detlef Horster: Jürgen Habermas

Liebe AbonnentInnen,

immer wenn der Verlag sich im redaktionellen Teil zu Wort meldet, ist damit eine unangenehme Mitteilung verbunden. So leider auch diesmal. Zum 1. Januar 1992 müssen wir die Abonnementsgebühr der allgemeinen Preisentwicklung anpassen. Das Abonnement kostet jetzt DM 65.- bzw. DM 54.- für Studenten. Die Versandkosten bleiben unverändert. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Im übrigen sind wir aus datenschutzrechtlichen Gründen gehalten, Sie darauf hinzuweisen, daß die Post uns bei Umzug der Empfänger die neue Anschrift mitteilt. Für dieses Verfahren wird Ihr Einverständnis vorausgesetzt. Sie können dagegen aber Widerspruch einlegen. Dieser Widerspruch ist dem Verlag schriftlich zu erklären.

Juventa Verlag

Ernst Cloer

Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur

Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn*

Drei Leitgedanken wähle ich für meine Ausführungen: Den ersten entlehne ich bei Thomas Mann. Seinen 1938 im Exil geschriebenen Essay „Vom kommenden Sieg der Demokratie“ beschließt er mit folgenden Gedanken: *„Die Demokratie. . . meint es jedenfalls gut mit den Menschen. Sie möchte sie heben, denken lehren und befreien, möchte der Kultur den Charakter eines Vorrechtes nehmen und sie ins Volk tragen“* (Mann 1977, S. 204). Hoffentlich ist dies noch der Konsens der Demokraten. Meine Skepsis wächst angesichts einer Gesellschaft, die seit mehr als einem Jahrzehnt gut ein Siebtel des jeweiligen Altersjahrganges (100000 von 700000!) ohne Schulabschluß entläßt, ohne sich zureichend Rechenschaft über die gesellschaftlichen Langzeitwirkungen zu geben. Die Aktualität drängt sich gegenwärtig bedrohlich genug auf.

Den zweiten Leitgedanken finde ich bei Johann Friedrich Herbart: *„Das (kindliche; Erg. E. C.) Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden“* (Herbart 1986, S. 75). Das meint: wir werden die Individualität des Kindes nicht entdecken, wenn wir sie einfach aus schichtspezifischen Sozialisationstheorien oder psychologischen Entwicklungstheorien herzu-leiten versuchen. „Fangt also damit an, eure Schüler besser zu studieren, denn ihr kennt sie bestimmt nicht“, so fordert uns Rousseau bereits im Vorwort zu seinem „Emile“ auf (Rousseau 1971, S. 6). Und dort auch entnehme ich mein drittes Motto, an dem meine ganze pädagogisch-anthropologisch konstituierte Grundschultheorie hängt: *„Das Kind ist nur böse, wenn es schwach ist. Macht es stark, und es wird gut sein“* (Rousseau 1971, S. 44). Und schon im Folgesatz bringt Rousseau Stark- und Unabhängigkeit mit dem Können des Kindes in Verbindung. Stark- und Unabhängigkeit ist bei Rousseau nicht gemeint im Sinne des Sichdurchsetzens auf Kosten anderer. Diese Zusammenhänge sind Gegenstand meines zweiten Hauptteils, in dem ich in 14 Thesen zu entfalten versuche, was es heute angesichts des so beschleunigten ökonomischen, gesellschaftlichen und familialen Wandels heißen könnte, Kinder stark zu machen.

Im Mai dieses Jahres ist das Kollegium der Leinebergerschule in Göttingen mit einem Erfahrungsbericht an die Öffentlichkeit getreten, in dem das Sozialverhalten der gegenwärtigen Kindergeneration in den Kategorien „Ich-Bezogenheit“, „Sozialblindheit“ und „Erörterungstauglichkeit“ zu erfassen versucht worden ist. Ich vermute, daß hier ein Kollegium stellvertretend für viele andere seine Beobachtungen und seinen Leidensdruck vorgetragen

hat. Mit Deutungen und Erklärungen hält sich der Bericht ganz zurück. Die Aufhellung der komplexen Ursachengefüge ist aber aus wenigstens drei Gründen wichtig: Erstens darf es nicht dazu kommen, daß die zuvor genannten Kategorien den Charakter von Zuschreibungen erhalten im Sinne subjektiver Schuldzuschreibungen an die auffällig werdenden Kinder. Zweitens ist die Aufhellung dieser Ursachengefüge wichtig für die Psychohygiene der LehrerInnen. Gerade die Engagierten sind häufig geneigt, Scheiternserfahrungen in Schule und Unterricht ausschließlich in die eigene Verantwortung zu nehmen. Die größere Einsicht in die Ursachen soll Entlastung und eine Grundlage für etwas mehr Gelassenheit (und vielleicht auch neue Zuversicht) geben. Drittens: Lehrerbildung und Lehrerfortbildung müssen in ganz anderer Weise als bisher die Auswirkungen der gesellschaftlichen Individualisierungsschübe auf den Wandel der Kinder- und Jugendkultur thematisieren.

Forschung muß unter einer pädagogischen Fragestellung die Folgen dessen untersuchen, was Ulrich Beck in seinem Buch „Risikogesellschaft“ als die Herauslösung der Individuen aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen („Freisetzungsdimension“) und als den Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen und leitende Normen („Entzauberungsdimension“) beschrieben hat (Beck 1986, S. 208 ff.). Bei aller Euphorie über den Untergang der die Freiheitsrechte verachtenden Systeme des real exististierenden Sozialismus und bei allem Stolz über die Überlegenheit marktwirtschaftlicher Produktionsmechanismen haben wir es in den letzten Jahren versäumt, nach dem Preis, nach den sozialen und psychischen Folgen der „(arbeits)marktabhängigen Individuallagen“ (Beck) zu fragen. Dieses Forschungsdesiderat ist überfällig; denn unsere westlichen Gesellschaften sind Risikogesellschaften. In meinem Aufsatz „Die 6- bis 10jährigen“ habe ich unter den Überschriften „Konsumkindheit“, „Medienkindheit“ und „Verplante Kindheit“ nach den Folgen zu fragen begonnen (Cloer 1988b).

I. Veränderte Kindheitsbedingungen – gewandelte Kinderkultur

Sind Kinder keine Kinder mehr?

Offensichtlich nimmt der Untertitel dieses Symposions noch einmal Bezug auf jenes Buch Neil Postmans, das bei seinem Erscheinen vor acht Jahren in der BRD eine breite Kontroversdiskussion ausgelöst hat: „Das Verschwinden der Kindheit“. Die Rezeption des Buches war zum Teil sehr oberflächlich und hat einige der diskussionswürdigen Kernthesen ganz ausgeklammert. Das Buch selbst kann aber seinerseits über weite Strecken wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen.

Die Erfindung der Druckerpresse im 16. Jahrhundert, so die zentrale These Postmans, habe die Kindheit hervorgebracht. Das Buch als das Gefäß für Geheimnisse habe die Autorität der erwachsenen Leser gegenüber den des Lesers unkundigen Kindern und damit zugleich einen wirklichen Unterschied der Generationen begründet. Die Erwachsenenautorität wird damit definiert als das Verfügungsprivileg über Geheimnisse und das Gewäh-

rungsprivileg des dosierten Einblicks in die Geheimnisse. Die elektronischen Medien, so wird die These weiter entfaltet, nun ließen die Kindheit zum Verschwinden bringen. Sie seien charakterisiert durch Trivialisierung und „schonungslose“ Enthüllung aller Bereiche der Kultur und zugleich aller Geheimnisse. Konsequenzen dieser Entwicklung sind nach Postman der Verlust der Neugier, des Schamgefühls, der Gesittung, vor allem aber das Verschwinden der Erwachsenenautorität und damit zugleich der Kluft der Generationen, denn nun – so Postman wörtlich – „gehören alle der gleichen Generation an“ (Postman 1983, S. 8, 97–106).

Abgesehen davon, daß Postman die Massenverbreitung des Buches und die Lesekundigkeit bei weitem überschätzt, ist auf folgendes hinzuweisen. Die Klassiker einer Geschichte der Kindheit (Ariès, deMause u. a.), die Bilder von Peter Brueghel oder die vielen Arbeitsautobiographien (die über den einen Raum berichten, in dem gewohnt, gearbeitet, gestritten und geliebt wurde), sie alle geben Anlaß zu der Vermutung, daß der Zugang zu den Geheimnissen und den menschlichen Abgründen über weite Strecken der Moderne für viele Menschen immer schon gegeben gewesen ist.

Viel entscheidender aber: ich halte die Leseunkundigkeit und den darin bedingten fehlenden Zugang zu den Geheimnissen für eine wenig geeignete Bestimmung von Kindsein. Ich knüpfe da viel lieber an bei einer Pädagogischen Anthropologie, die im Anschluß an Rousseau die kindliche Seinsweise in folgenden Merkmalen zu fassen versucht hat: Spontaneität, Spielfreudigkeit, Phantasie, Leben-Können in der Gegenwart, Sorglosigkeit u. a. Viele dieser Momente gehen dem Erwachsenen im Laufe seiner Entwicklung verloren, insbesondere weil er Zeit grundsätzlich anders strukturiert. Bei ihm, dem Erwachsenen, mischen sich in die Gegenwart immer schon die Dimensionen der Vergangenheit und Zukunft mit ein. So tritt an die Stelle des Leben-Könnens in der Gegenwart das Planende und Vorsorgende und damit zugleich die Sorge und das oft quälend Ungewisse. Damit ich nicht mißverstanden werde: wir dürfen die zuvor dem Kindsein zugesprochenen Eigenschaften nicht als feststehende Wesenheiten verstehen, die sich quasi in einem Automatismus einstellen. Wir wissen heute, daß familiäre (auch gesellschaftliche) Bedingungen einem Kind so sehr die Luft abschnüren können, daß sich keine der oben genannten Eigenschaften voll entfalten bzw. bewahren kann.

Und doch bin ich immer wieder überrascht. Seit mehr als zehn Jahren sammle ich regelmäßig Aufsätze von Studierenden zum Thema „Mein Lieblingsspielplatz im Grundschulalter“. Auch in dem neuesten Material über Kindheit in den frühen 1980er Jahren sind dies die immer wiederkehrenden Stichwörter: Wald, Kletterbaum, Baumbude, Höhle, Bude, Gartenhäuschen, Gebüsch, Kornfeld, Wiese, Bach (Staudamm, Wasserrad), Weiher, gemischte Altersgruppen, Risiko, Mutprobe, Verbotenes tun und sich nicht erwischen lassen, Nervenkitzel. Dazu ein kurzes Beispiel (Studentin, 18 Jahre):

„. . . Hatte ich jedoch Kameraden zum Spielen, so wurde uns der Garten zu klein. Einen Abenteuerspielplatz im wahrsten Sinne des Wortes besaßen wir auf den Elbwiesen. Dort gab es herrliche Gebüsche zum Verstecken,

einzelne Bäume, die es würdig waren, erklettert zu werden, Wiesen mit Mulden und Hügeln und das immer wieder verlockende Elbufer. Hier konnten wir die herrlichsten Indianer- und Cowboyfilme nachspielen, uns selbst neue Abenteuer ausdenken.

Außerdem suchten wir auch immer wieder Risiken. Zum Beispiel: Wer traut sich, vom höchsten Ast zu springen? . . . Ebenso spannend war es, wenn wir unsere „Butze“ besuchten. Dies waren einfach aufgestapelte Bohlen (vom Eisenbahnbau), die durch die Stapelweise herrliche Räume schufen. Hier jedoch war es uns verboten zu spielen. Und es war immer wieder ein Nervenkitzel, ob man es schnell genug schafft davonzurennen, wenn einer von der Aufsicht kam. . . .“

Aber selbst dort, wo die ökologische Nische besonders eng geworden ist – in den Trabantensiedlungen unserer Großstädte – erleben Kinder im Miteinander der alters- und geschlechtergemischten Spielgruppen noch so etwas wie das sorglose In-der-Gegenwart-aufgehen und die Zeit-vergessen, wie das zweite Beispiel zeigt (Studentin, 19 Jahre):

„Ich stamme aus einer Großstadt inmitten des Thüringer Beckens. . . . Wir Kinder bemerkten damals noch nicht, wie schrecklich steril diese Bauten waren. Und die jungen Bäumchen im Innenhof und das magere Gras erschienen uns wie das Paradies. In unserem Innenhof spielten den ganzen Sommer lang die Kinder der umliegenden Häuser. Angst vor dem Verkehr mußten wir dort nicht haben, doch es war ein ungeschriebenes Gesetz, daß eine bestimmte Lautstärke beim Spielen nicht überschritten werden durfte, um ältere Mitbewohner nicht zu verärgern. Um uns auszutoben, verwüsteten wir dann oft die akribisch angelegten Rabatten oder rannten den ganzen Nachmittag kreuz und quer über die Rasenfläche, auf der Spielen verboten war.

Am liebsten erinnere ich mich jedoch an dieses reibungslose Miteinander von Kindern verschiedener Altersstufen. Die Älteren paßten auf, daß den Jüngeren nichts passierte oder erklärten neue Spiele und Streiche. Das war wie eine kleine Familie, auch wenn es Straßenschlachten gegen die Kinder aus anderen Höfen gab. Wenn die Erinnerung nicht täuscht, war der Sommer immer eine sorglose, fröhliche Zeit, und uns „kleinen Menschen“ kam das Beengende des Hofes nicht zu Bewußtsein.“

Das gesammelte Material über Lieblingsspielplätze in der Kindheit kann uns einige wichtige Momente verdeutlichen:

Auch in dieser komplexen hochentwickelten Industriegesellschaft gibt es offensichtlich für nicht wenige Kinder immer noch Nischen für eine Wald-, Wiesen-, Bachlauf- und Baumsozialisation. In der Erinnerung erhalten diese Spiele in der Natur eine entschieden größere Bedeutung als die in den Wohnungen angehäuften Angebote einer vorfabrizierten Massenkultur.

Die Buden, Gebüsche, Höhlen, Wohnungen in den Kornfeldern verweisen auf die große Bedeutung von Orten, an denen man der Kontrolle der Erwachsenen entfliehen kann. Kinder brauchen solche Kontrolllöcher. Und mit diesen Orten verbindet sich in der Erinnerung Dunkelheit, Geborgenheit, Geheimnis, Intimität, Rollenspiel (Mutter, Vater, Kind), Doktorspiele, auch erste Eigentumserfahrungen (das Verfügen über ein Haus, zu dem Erwachsene keinen Zutritt haben). In fast allen Berichten wird auch das betont, was ich die kognitive Dimension der Umwelterkun-

nung nennen will: man muß planen, Material besorgen, handwerkliche Fertigkeiten ausbilden.

Eine besonders große Rolle spielt bei diesem Erkunden der Umwelt die soziale und emotionale Dimension. In allen Berichten ist von den beglückenden Freundschafts- und Gruppenerfahrungen die Rede. In den Kletterbäumen und Baumbuden hat man im Schutz des Laubes das Gefühl des Überblicks, das Gefühl von Größe und Stärke. Die Perspektive ist verändert: Kinder, die sonst stets zu den Großen aufschauen müssen, können nun auf die Welt der Großen herunterschauen. Ganz wichtig auch das Gefühl der Leiblichkeit, dieses Geschauelt- und Gewiegtwerden im Wind! Der Vergleich der beiden Texte bringt ein viertes Moment in den Blick, das man als Weite- und Engeerfahrung bezeichnen könnte. Diese Engeerfahrung in einer zugebauten, eingezäunten und eingesäten Welt hat zwar beglückende Erlebnisse in der altersgemischten Spielgruppe zugelassen; aber gleichzeitig wird deutlich, wie bei dem Vorenthalten kindlicher Grundbedürfnisse fast naturwüchsig das Zerstörerische auf den Plan treten muß.

Deutlich werden sollte dies: So einfach ist das mit dem Verschwinden der Kindheit nicht. Aber gegen meine bisherige Argumentationsweise muß ich umgehend selbst Einwände erheben. Bin ich nicht durch mein Quellenmaterial – Erinnerungen von Studierenden – vorrangig auf die Bedingungen gesellschaftlich eher privilegierter Gruppen gestoßen, die zu verallgemeinern fahrlässig wäre? Läßt sich sinnvoll noch von *der* Kindheit reden oder müßten wir nicht viel genauer hinschauen, wenn wir Antworten auf die durch den Bericht der Leinebergsschule aufgezeigten Probleme geben wollen? Die Einwände sind nur zu berechtigt.

Wandel der Kindheit – Entbehrungen bei all dem Überfluß

Wir müssen uns immer wieder bewußt halten: Die Vorstellungen der Menschen von Kindheit sind in einem ständigen Wandel begriffen. Aber auch die objektiven Bedingungen für Kindsein unterliegen einem ständigen Wandel. Dieser ist im historischen Rückblick manchmal ein langsamer, in anderen Perioden ein sehr rascher gewesen. Unter den Augen der hier versammelten Generationen haben sich diese Bedingungen einschneidend verändert. Erinnert sei beispielsweise an die 1945 noch kaum vorstellbare Hebung des Wohlstandsniveaus, an den Wandel der Familie (Berufstätigkeit beider Eltern; hohe Scheidungsraten und anderes), den Wandel des Zeugungsverhaltens (32 Prozent haben ein Kind, ca. 25 Prozent zwei Kinder, 13 Prozent drei und mehr, 25 Prozent der Ehen sind kinderlos); erinnert sei an die Konkurrenz, die der Familie und der Spielgruppe der Straße durch die neuen Medien erwachsen ist. Ich habe in dem Aufsatz „Die Sechs- bis Zehnjährigen“ (1988b) Kindheit unter den Aspekten Konsumkindheit, Medienkindheit und verplante Kindheit näher zu charakterisieren versucht. Diese Beschreibung ist damit keineswegs vollständig. Wir hätten zu untersuchen die „verinselte Kindheit“ (Einzelkind; einziges Enkelkind; Verinselung durch die autonome mediale Versorgung). Wir hätten zu betrachten die „geteilte Kindheit“ (jene Rationalisierungstendenzen, die sich aus den Zwängen der Arbeitswelt oder der Juridifizierung in Scheidungsprozessen für Kinder ergeben; vgl. dazu Bittner 1989, S. 477–487). Ich kann es hier nur bei Stichworten belassen: Wenn man die Bedingungen

von Kindheit in den 1950er Jahren mit denjenigen in den 1970er und 1980er Jahren vergleicht, so fällt ein Moment überdeutlich ins Auge: An die Stelle des Mangels ist – und dies gilt tendenziell schichtenübergreifend – ein Überangebot/Überfluß getreten. Entbehrungserfahrungen sind – von Randgruppen der „Neuen Armut“ abgesehen – fast unbekannt. Kinder sind aufgrund des zur Verfügung stehenden Taschengeldes eine potente Käufergruppe geworden, die von der Wirtschaft und ihren Werbeträgern geschickt umworben wird. „Konsumkinder“ sind sie nicht ohne Grund genannt worden (Preuss-Lausitz 1983). Die Konsumkindheit führt in Verbindung mit der von den Erwachsenen verplanten Kinderzeit, mit Entzug oder Überdosierung mütterlicher und väterlicher Liebe, mit dem Bedeutungsverlust der Wald-, Wiesen- und Straßensozialisation infolge der von den Medien beanspruchten Zeiten zu einer neuen Qualität von „Verarmung der Kindheit“:

- arm ist sie an Arbeits- und Verantwortungserfahrungen ;
- in den verdichteten Ballungsräumen arm an gefahrlosen Erkundungen der Umwelt und arm an Straßensozialisation;
- geschwisterarm;
- bezugspersonenarm (Kleinfamilie; Alleinerziehenden-Konstellationen; Entzug der wichtigen Erfahrungen der Großeltern-Begegnung aufgrund der marktbedingten Zwangsmobilität);
- über manchmal lange Strecken – in den sich hinziehenden Trennungsprozessen der Eltern – zuwendungsarm;
- arm auch an argumentativem Widerstand von seiten der Eltern und der Lehrer (Orientierungswaisen);
- arm schließlich auch – und dies gerade in den unteren Leistungsprofilen – an Könnenserfahrungen, arm an der Erfahrung, daß Anstrengung Glück bedeuten kann.

Ausgewählte Aspekte des familialen Wandels

Vor einigen Wochen erzählte mir die Ehefrau eines Kollegen – Hauptschullehrerin im Raum Peine-Salzgitter –: „In meiner Klasse gibt es nun kein Kind mehr, das mit beiden Elternteilen zusammenlebt. Heute kam die letzte Schülerin und vertraute sich mir mit dem Hinweis an, daß sich nun auch ihre Eltern getrennt hätten. Siebzehn von Siebzehn.“

Der Klassiker der Familiensoziologie, René König hat zwei Grundtypen der Familie unterschieden: die „desorganisierte“ Familie, in der ein Glied im Elternsystem fehlt, und die „überorganisierte“ Familie, die man zum besseren Verständnis „Fassadenfamilie“ nennen sollte. Gemeint sind damit jene Familien, in denen die Eheleute sich nicht trennen, obwohl die inneren Bedingungen des ehelichen Zusammenlebens nicht mehr gegeben sind (Wagner-Winterhager 1988). Ulrich Beck hat in seinem Buch „Risikogesellschaft“ einen neuen Grundtypus beschrieben, der sich für ihn aus den Individualisierungsschüben im Zuge des Strukturwandels der Erwerbsgesellschaft ergibt; er nennt ihn „Verhandlungsfamilie auf Zeit“. Die Entwicklung der Scheidungszahlen in der BRD liefert die empirische Evidenz. Seit Mitte der 1980er Jahre werden jährlich etwa 130 000 Ehen geschieden. Bei

anhaltender Tendenz läuft die Entwicklung darauf hinaus, daß jede dritte Ehe geschieden wird (die meisten in den ersten vier Jahren, wobei die Initiative vor allem von den Frauen ausgeht).

Kinder und Jugendliche sind Erstbetroffene. Sie erleiden unmittelbar nach der Trennung der Eltern einen mehrfachen Verlust: der Elternteil, der die Wohnung verläßt, ist nicht mehr oder weniger verfügbar; die Zuwendung durch den Elternteil, der in seine eigenen Probleme verstrickt ist, läßt nach; die Kinder sind von den in der Regel eintretenden ökonomischen Einschränkungen stark betroffen; die Trennung der Eltern bedeutet in der Regel eine Trennung von einem wichtigen Teil der ehemaligen Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen, zieht häufig auch einen Verlust von eigenen Freunden durch Wohnungs- und Schulwechsel nach sich. Die Kinder und Jugendlichen zeigen im aktuellen Trennungsgeschehen Symptome, die den schulischen Alltag heute in starker Weise belasten und eine Zuwendungsinintensität ihrer Lehrer erfordern, die deren Kräfte bei weitem überfordert; besonders häufig auftretende Symptome: Regressionen und Angstreaktionen, aggressives Verhalten, Trennungsängste und Schlafstörungen. Vergleichbare Symptome zeigen sich auch bei Kindern aus Familien, in denen der Vater von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen ist. Wichtig ist: dies alles sind keine Symptome im pathologischen Sinn. Es sind entwicklungsadäquate Reaktionen. Anhaltende Nach-Scheidungs-Konflikte zwischen den ehemaligen Ehepartnern bedeuten für die Kinder einen besonderen Risikofaktor. Vor diesem Hintergrund erhebt eine psychoanalytisch orientierte Pädagogik erhebliche Vorbehalte gegenüber jener Tendenz, daß allein die Juristen über das Kindeswohl befinden. Bittner hat in diesem Zusammenhang von der „zerteilten Kindheit“ gesprochen (Bittner 1989, bes. S. 478f.). Auf ein schichtenübergreifendes Moment mit stark ansteigender Tendenz müssen wir in der nahen Zukunft zunehmend mehr unser Augenmerk richten und nach bildungs- und sozialpolitischen Lösungen Ausschau halten: die Einelterfamilie. Nach den Daten des Mikrozensus von 1985 lebten in der Bundesrepublik 803 000 alleinstehende Mütter und 138 000 alleinstehende Väter mit insgesamt 1 254 000 Kindern unter 18 Jahren. Das heißt: zu diesem Zeitpunkt waren ca. 12 Prozent der Familien mit minderjährigen Kindern Einelterfamilien; davon 90 Prozent sog. Mutterfamilien und nur ca. 10 Prozent sog. Vaterfamilien (Clason 1989, S. 418). Da das Statistische Jahrbuch seine Angaben für die deutschen und die ausländischen Familien nicht getrennt ausweist, letztere aber eine signifikant niedrigere Scheidungsrate haben, dürfte der Anteil der getrennt lebenden deutschen Eltern bereits entschieden höher liegen (Krappmann 1989, S. 136).

Es kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden: Es geht mir um die Beschreibung eines gesellschaftlichen Wandlungsprozesses, nicht um eine Verlängerung der Ächtung der sog. unvollständigen Familie, die man lange genug monokausal für soziale Anpassungsprobleme, Jugendkriminalität u. a. verantwortlich gemacht hat. In vielen Fassadenfamilien und unter lange sich hinziehenden Trennungsprozessen wird Kindern oft ein sehr hoher Leidensdruck zugemutet; da bedeutet die „Entlassung“ in das „entspannte Feld“ einer gelingenden Mutter- oder Vaterfamilie für Kinder oft eine große

Befreiung. Gleichwohl verdichten sich in Einelterfamilien häufig die Probleme. Den Gründen dafür gilt es auf die Spur zu kommen, um Hilfen anbieten zu können und damit nicht dort leichtfertig subjektive Schuldzuschreibungen vorgenommen werden, wo wir eigentlich die Folgen der durch die Marktabhängigkeit entstehenden neuen Individuallagen (Beck 1986, S. 210) zu benennen und zu beklagen hätten.

Nach den vorliegenden Untersuchungen arbeitet der weit überwiegende Teil der alleinerziehenden Mütter trotz guter Schulbildung in ungelerten oder angelernten Positionen. Das ist zum größten Teil darin begründet, daß die Mütter aus der Notlage heraus (zwei Drittel der Mutterfamilien gehen aus Scheidungsprozessen hervor) rasch ein Arbeitsverhältnis eingehen müssen. Die Mütter benennen als Hauptproblem die Versorgung und Betreuung der Kinder im normalen Alltag und vor allem in den Schulferien (60 Prozent der Kinder und Heranwachsenden sind sich in der Wohnung nachmittags selbst überlassen) (Gutschmidt 1986; Napp-Peters 1987).

Die Erfahrung persönlicher Autonomie durch das Meistern schwieriger Lebenssituationen führt bei den meisten befragten Müttern zu einem erhöhten Selbstwertgefühl. Die vorliegenden Untersuchungen konzentrieren sich jedoch vorrangig auf die Lebenslagen und das Selbsterleben der alleinerziehenden Erwachsenen. Sie vernachlässigen die pädagogisch relevanten Fragen nach der Überfremdung kindlicher Zeitrhythmen durch die standardisierten Normen der elterlichen Berufstätigkeit, nach dem Wert geschwisterlicher Lebensformen. Sie vernachlässigen die Bedeutung der Identifikationsmöglichkeit mit dem Väterlichen bzw. dem Männlichen genauso wie die Gefahren, die sich für die seelische Autonomie von Kindern durch die häufig entstehenden „symbiotischen Beziehungsarrangements“ vom Typus „Mit dir kann ich alles besprechen. Ohne dich kann ich nicht sein“ ergeben (Wagner-Winterhager 1988, S. 650–655).

In diesem Zusammenhang muß die Schulpolitik Sorge tragen für die Betreuung der Kinder. Kinderhorte, Kinder- und Jugendhäuser, auch pädagogisch gut konzipierte Ganztagschulen müssen angeboten werden. Offensichtlich reicht das Konzept der vollen Halbtagschule nicht aus, um die in der Forschung belegten Betreuungsnöte der betroffenen Mutterfamilien zu heilen. Schließlich auch müssen wir den hohen Feminisierungsgrad im Kindergarten- und Grundschulbereich unter einem ganz neuen Aspekt in den Blick nehmen. Wenn neun Zehntel der Alleinerziehenden-Konstellationen Mutterfamilien sind, in denen die Identifikationsmöglichkeit mit dem Männlichen/Väterlichen fehlt bzw. reduziert ist, so ist es äußerst problematisch, daß auch die beiden pädagogischen Institutionen, in denen die Kinder bis zu ihrem 10. Lebensjahr leben und arbeiten, diese Begegnungsmöglichkeit mit dem Männlichen fast vollkommen vorenthalten.

Medienkindheit: Zur Polarisierungs- und Wissensklufthese

An den Universitäten Bielefeld, Dortmund und Zürich laufen seit fast einem Jahrzehnt umfangreiche Forschungen zu der Frage, welche Bedeutung die Neuen Medien (insbesondere Fernsehen, Kabelfernsehen und Video) im

Leben der Kinder und Jugendlichen erhalten haben. Die differenziertesten empirischen Untersuchungen sind vom Institut für Schulentwicklungsplanung der Universität Dortmund durchgeführt worden:

1984 eine Untersuchung mit 1059 Schülern aus 8. Klassen an Hauptschulen und Gymnasien;

1986 eine mit 2029 Schülern der 8. und 10. Jahrgangsstufe; 1987 eine mit 820 acht- bis elfjährigen Grundschulern – alle in der Dortmunder Region (vgl. dazu Bauer 1988; Bauer/Zimmermann 1987, 1988; Schnoor/Zimmermann 1988; vgl. auch die bayerische Repräsentativerhebung von Lukesch 1986 und das Sammelreferat von Spanhel 1987).

Alle diese Untersuchungen belegen den ungeheuer rasch voranschreitenden Prozeß der Medienausstattung in den Familien und verdeutlichen die Abhängigkeit des Medienbesitzes und der Mediennutzung vom Bildungsstatus der Eltern, der besuchten Schulform und vom Leistungsstatus der Kinder. Ich muß mich auch hier auf einige wenige pädagogisch relevante Ergebnisse beschränken:

Fast 66 Prozent der Vierzehnjährigen besaßen 1985 bereits ein eigenes Fernsehgerät (75 Prozent der Hauptschüler gegenüber 54 Prozent der Gymnasiasten; 72 Prozent der Kinder von Vätern mit Volksschulbildung gegenüber 36 Prozent der Kinder von Vätern mit Hochschulbildung; leistungsschwache doppelt so häufig wie leistungsstarke Gymnasiasten).

In der 1987 bei Grundschulern durchgeführten Untersuchung verfügten bereits in dieser Altersgruppe 33 Prozent über ein eigenes Gerät.

Im Jahre 1985 gaben 39 Prozent der Vierzehnjährigen an, ein Videogerät im Familienhaushalt zu haben. Zwei Jahre später, in der Untersuchung der Grundschüler, gaben bereits 52 Prozent der Kinder an, daß sie in ihrer Familie ein Videogerät zur Verfügung hätten.

In den Untersuchungen zur Auswirkung der Programmweiterung durch das Kabelfernsehen der Universität Bielefeld wird eine weitere Ausdehnung der Nutzungszeiten belegt. Bei diesen Vielseher-Familien zeigen sich überdurchschnittlich häufig rigide familiäre Beziehungsstrukturen, ein eher autoritäres elterliches Erziehungsverhalten sowie die Tendenz, das Austragen von Beziehungskonflikten durch extensiven Fernsehkonsum zu überdecken. Gleichzeitig ist dort die Bedeutung der Printmedien, zumal des Buches, stark rückläufig, und die Programminhalte werden dominant unter dem Unterhaltungs- und Fluchtaspekt ausgewählt (Hurrelmann 1991, S. 291).

Die Züricher Forschergruppe um Ulrich Saxer hat sich insbesondere mit der Prüfung der Frage beschäftigt, ob es durch die Neuen Medien zu einer Wissensangleichung unterschiedlicher Bildungsschichten kommt. Diese über eine lange Zeit vor allem von den Medien selbst propagierte These konnte durch die empirische Forschung nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: die sozialen Unterschiede verschärfen sich, die Wissenskluft wächst (Saxer 1988).

In psycho-sozialen Belastungsverdichtungen (etwa bei Arbeitslosigkeit des Vaters, auch in vielen Alleinerziehenden-Familien) wurde steigender Medienkonsum unter dem Unterhaltungs- und Fluchtaspekt beobachtet, um depressive Stimmungen zu kompensieren, fehlende Kommunikationspartner zu ersetzen, aber auch um in der schweigenden Gemeinsamkeit die so notwendige Aufarbeitung der Alltagsprobleme zu umgehen (Rogge 1988).

Bei den Untersuchungen zu den generationsspezifischen Nutzungsstilen spricht die Forschung Kindern und Heranwachsenden eine besondere Fähigkeit zur „simulta-

nen Vernetzung medialer und nicht-medialer Kommunikation“ zu: „Allein und mit anderen spielen und dabei – mit Unterbrechungen zuschauen und lesen, wenn die langweiligen Stellen kommen . . .“ (Hengst 1988, S. 125–128). Diese von den Kommunikationswissenschaftlern so hochgelobte Fähigkeit zur sog. simultanen Vernetzung wird dann häufig in einen Zusammenhang mit einer der Kindheit und Jugend generell unterstellten emotionalen Bedürfnisstruktur gebracht. Diese sei auf Dynamik, scharfe Kontraste, schnellen Wechsel, ständige Stimulierung ausgerichtet (Schulze 1989). Aber könnte es nicht sein, daß diese sog. Bedürfnisstruktur durch das mediale Überangebot allererst erzeugt ist? Und könnte es nicht sein, daß eben diese hochgelobte Fähigkeit zur simultanen Vernetzung jene fluktuierende Aufmerksamkeit erzeugt, die unsere schulische Arbeit in jeder Minute belastet?

Die traditionelle Medienforschung verstand sich als Wirkungsforschung. Sie war auf die Inhalte konzentriert. Sie hat – oft vorschnell – von den gesehenen Inhalten (Gewaltvideo) auf das Verhalten (Gewaltbereitschaft) geschlossen. Die neuere Medienforschung versteht sich als Motivforschung. Sie fragt vor allem danach, welche emotionalen Bedürfnisse erfüllt werden, in welchen psycho-sozialen Belastungssituationen der Medienkonsum gesucht wird. Sie behauptet einen funktionellen Gebrauch der Medien und sie sagt zugleich, daß die Inhalte eigentlich gar keine Rolle spielen. Ich halte diese These für genau so einseitig, ja gefährlich wie die vorschnellen Kausalerklärungen der alten Wirkungsforschung (Cloer 1991b, S. 80f.).

Die Züricher Forschungsgruppe hat jüngst noch einmal ihre langjährigen Untersuchungen über den Zusammenhang von Lesen und der Nutzung der elektronischen Medien so zusammengefaßt: „Einfaches Faktenwissen vermittelt das Fernsehen wirkungsvoller als Hintergrund- bzw. strukturelles Wissen um Zusammenhänge. Nicht ausbalanciert durch ausreichendes Lesen sozialisiert Fernsehen zum Halbverstehen . . . Entscheidend ist somit, daß das Lesen vor allem einen Zuwachs an differenziertem Wissen bringt; zum Verständnis auch der Tiefenstruktur des Fernsehangebots qualifiziert“ (Saxer 1988, S. 284f.).

Wenn man die zuvor entfalteten Ergebnisse unter der bildungspolitischen Frage der Demokratisierung von Bildung und Kultur analysiert, so ist festzuhalten: Die eigentlich Betroffenen einer Expansion des Medienbereiches sind die Kinder aus traditionell bildungsfernen Schichten. Gefährdet sind auch Kinder Alleinerziehender, die zu einer begleitenden und gegenwirkenden Erziehung nicht in der Lage sind. Zugespitzt: Die Expansion der Medien und die Erweiterung des Programmangebotes durch Kabel und Video wirken struktur-stabilisierend.

Zugleich haben die hier vorgetragenen Überlegungen einen engen Bezug zu dem, was ich oben die verinselte Kindheit genannt habe. Die starke Tendenz zur autonomen Versorgung der Kinder mit Medien in ihren eigenen Kinderzimmern zusammen mit der Einzelkind-Situation reduziert sowohl die Möglichkeiten sozialer Erfahrung als auch die Gesprächs- und Auseinandersetzungsanlässe, bei denen im argumentativen Mit- und Gegeneinander Positionen und Orientierungen gewonnen werden (Cloer 1991a, S. 95). Ich will noch einmal an jenen Leitgedanken erinnern, den ich einleitend bei Rousseau entlehnt hatte: „Das Kind ist nur böse, wenn es schwach ist. Macht es stark, und es wird gut sein.“ Rousseau verwendet das Wort schwach

synonym mit abhängig. Ziel von Erziehung ist bei Rousseau die Stärke und die Unabhängigkeit. Ich habe im Abschnitt über die Wald-, Wiesen-, Bachlauf- und Baumsozialisation zu zeigen versucht, wie Kinder Stärke und Unabhängigkeit aufbauen und erfahren. Ich habe vielfältige Beispiele dafür aufgezeigt, wie unter den Bedingungen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels Kinder abhängig und schwach bleiben müssen. Wir können uns nun aber noch so sehr eine „heilere“ Familie und eine für Kinder zuträglichere Medien-, Spiel- und Umwelt wünschen; auf diese Bedingungen können wir kaum Einfluß nehmen. Deshalb gilt es die ganze Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie wir in der Institution Schule und durch unser Berufsethos Kinder stark machen können. Das ist der Gegenstand der folgenden vierzehn Thesen.

II. Die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn

Philosophische und pädagogisch-anthropologische Reflexionen zu der Frage: Was heißt Kinder stärken? (14 Thesen)

1. *Kinder brauchen Würde.* In unserer Verfassung (Art. 1 GG) wird dem Menschen Würde zugesprochen, unabhängig von seiner Leistung und gesellschaftlichen Nützlichkeit. Aber für den Prozeß der Identitätsvergewisserung, namentlich die Vergewisserung über die eigene Unverwechselbarkeit (Individualität), ist es wichtig, daß der Mensch sich in seiner Würde erfahren kann. Wenn man dies akzeptiert, verliert die folgende Forderung ihre Paradoxie: Die Würde des Kindes achten, heißt ihm etwas zuzumuten. Aber es muß sogleich hinzugefügt werden: Kinder müssen erfahren können, daß die unter Anstrengung erbrachte Leistung Freude und Glück vermitteln kann. Das können sie nicht erfahren, wenn sie in der Grundschule von Anfang an einer ergebnisorientierten Leistungsbeurteilung unterliegen. Der gleiche Zeittakt für alle führt dazu, daß viele Kinder ihre Arbeiten nie fertig bekommen. Diesen Kindern mangelt es an Könnenserfahrungen. Diese aber sind eine der Voraussetzungen dafür, daß sich Kinder in ihrer Würde erfahren können.

2. *Kinder brauchen Selbstachtung.* Etwas zu können, etwas leisten zu können, das begründet Selbstachtung. Wer unter uns Erwachsenen könnte auch nur ein Jahr ohne gesundheitliche Schäden überleben, wenn man ihm täglich sagen würde, daß er/sie in seinem/ihrer Beruf nichts taue. Das aber muten wir Kindern bestimmter Leistungsprofile und Lerntempi ständig zu. Und wir muten es ihnen zu, bevor sie überhaupt erstmals Vertrauen in das eigene Können aufgebaut haben. Wenn also zuvor gefordert worden ist, auch bei der Leistungsbeurteilung, bei den Hausaufgaben usw. individuelle Bezugsnormen zu wählen, dann ist das kein Plädoyer für weniger Leistung. Im Gegenteil! Es soll vielmehr verhindert werden, daß ganze Gruppen von Kindern aufgrund einer „resignativen Selbstwertbelastung“ (Heckhausen) ihre Anstrengungsbereitschaft vorzeitig aufgeben und am Aufbau von Selbstachtung behindert werden. Die Schulverdrossenheit und Bildungsverweigerung bei vielen Schülern der Haupt-, Sonder- und Berufsbildenden Schulen müßte viel stärker im Horizont einer zuvor erfahrenen systematischen Zerstörung des Selbstwertgefühls interpretiert werden. Die Möglich-

chung von Könnenserfahrungen für alle, der Aufbau von Selbstachtung sowie notwendige Reformen der Leistungsbeurteilung unter Berücksichtigung auch individueller Bezugsnormen stehen in einem engen Wechselwirkungszusammenhang.

3. *Kinder brauchen Gerechtigkeit.* In unserer Rechtstradition sind wir daran gewöhnt, Gerechtigkeit dort verwirklicht zu sehen, wo Justitia mit verbundenen Augen ohne Ansehen der Person an für alle einheitlichen Maßstäben orientiert ist. Diese für unser Rechtssystem so wichtige Errungenschaft ist im pädagogischen Gedankenkreis gerade nicht zureichend. Hier braucht es die Justitia, die die Binde von den Augen nimmt. In pädagogischen Feldern braucht es die unterscheidende, persönlich-zuteilende Gerechtigkeit. Warum? Einheitliche Maßstäbe wären dann gerecht, wenn alle Kinder mit der gleichen Ausgangsposition in die Schule kämen. Die Ungleichheiten der Geburt und der natürlichen Gaben sind aber unverdient. Deshalb ist Gerechtigkeit in der Grundschule nicht ohne das Ausgleichsprinzip denkbar. Berücksichtigung des Ausgleichsprinzips heißt dann: allen Kindern, auch den durch die Ausgangsposition in der Gesellschaft benachteiligten, erst einmal die Chance der Könnenserfahrung zu geben. Deren Zustandekommen hängt maßgeblich davon ab, ob und inwieweit die Schule – zumal auf frühen Schulstufen – die ergebniszentrierte durch eine anstrengungsorientierte Leistungsbeurteilung zu ergänzen gewillt und in der Lage ist. Diese berücksichtigt die individuellen Voraussetzungen des Kindes, seine Anstrengung auf dem Weg zum Ergebnis. Sie zielt auf die Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft und die Weckung von Lernfreude. Gerecht sind deshalb gerade nicht diejenigen LehrerInnen, die alle Kinder vom ersten Schultag an einheitlichen Maßstäben und dem gleichen Zeittakt unterwerfen.

4. *Kinder müssen mit der Ungleichheit leben lernen.* Eine unterscheidende, persönlich-zuteilende Gerechtigkeit zu verwirklichen und die Chance von Könnenserfahrung für alle zu ermöglichen, heißt allerdings nicht, alle gleichmachen zu wollen. Es darf auch nicht heißen, die Förderung der im Lerntempo schnelleren Kinder der Förderung der langsameren zu opfern. Wenn wir die Förderung der Stärkeren/Schnelleren vernachlässigen, berauben wir uns jenes wichtigen Koalitionspartners (der aufstiegsorientierten Eltern), den wir als LehrerInnen brauchen, um uns in einer stark individuell-konkurrierenden Leistungsgesellschaft engagiert um die Förderung der Schwächeren kümmern zu können. Vorbereitung auf die Leistungsgesellschaft kann aber nicht heißen, deren Maßstäbe einer Erfolgstüchtigkeit (Ellenbogenaktivität, berechnendes Verhalten, Durchsetzungsfähigkeit auf Kosten anderer usw.) ungefiltert in die Schule hineinzulassen. Vorbereitung in pädagogischer Verantwortung mag vielleicht soviel heißen: es aushalten lernen, zu der Mehrheit der „Nicht-ganz-Starken“ zu gehören. Dies aushalten lernen heißt: erfahren können, daß man weniger stark und doch wichtig ist.

5. *Kinder brauchen einen geschützten Raum.* Die Schule hat in ihrer mehrhundertjährigen Geschichte immer auch die Aufgabe eines Filters gehabt. Filter sollte sie sein, damit die Wirklichkeit nicht „ungebremst“ auf

die Kinder treffe. Ein wenigstens teilweise geschützter Raum müßte sie heute um so mehr sein, als das „Nest“ der Familie vielfach Ritzen hat, durch die der Wind bläst. Aber der Filter hat Löcher bekommen. Die Gewalt des Alltags und der Medien dringt immer mehr in die Schule vor. Egoismus, Gemeinheiten, Rohheiten nehmen zu. Nicht nur die Gesellschaft, die Schule selbst hat an der Durchlöcherung des Filters mitgewirkt. Sie trägt Mitverantwortung dafür, daß dem Eindringen der Maßstäbe gesellschaftlicher Erfolgsthätigkeit (Ellenbogenaktivität, Durchsetzung auf Kosten anderer usw.) in die pädagogischen Felder zu wenig entgegengesetzt wird. Je mehr diesen Erscheinungen mit der ganzen pädagogischen Phantasie entgegengewirkt werden müßte, desto mehr ziehen sich viele LehrerInnen auf ihre Vermittlerrolle zurück. Die zeitsparende Vermittlung zusammenhangloser Informationsmengen ist vielfach an die Stelle der Deutung von Weltzusammenhängen getreten. Kinder aber brauchen in dieser komplexen wertpluralistischen Gesellschaft mehr denn je neben dem Qualifikations-/Verwertungswissen ein Orientierungswissen.

6. *Kinder brauchen Orientierung.* LehrerInnen, die auf möglichst rasche Bewältigung zusammenhangloser Stoffmengen hin orientiert sind, „zeigen“ eine Welt vermeintlicher Fraglosigkeiten. Kinder aber, wenn denn ihre Spontaneität und Phantasie nicht eingesperrt werden, stellen besonders viele Fragen, wenn ihre Ängste und Zweifel, ihre Hoffnungen und Wünsche wach werden. Diese vielen offenen Fragen zuzulassen und gemeinsam nach Antworten zu suchen (aber auch die Nichtbeantwortbarkeit von Fragen und Widersprüchen aushalten zu lernen) bedeutet Orientierungshilfe geben. Dieses „Philosophischwerden“ des Unterrichts ist nach Hartmut von Hentig zunehmend verloren gegangen. Indem wir die Ängste, Zweifel und Hoffnungen der Kinder nicht nur zulassen, sondern ihnen Zeit einräumen, schaffen wir die Verbindung von Schule und Leben (nicht primär dadurch, daß wir schulische Inhalte auf berufliche Anwendung hin denken!). Indem die LehrerInnen ihre qualifizierende durch die orientierende Aufgabe ergänzen, werden sie für ihre Kinder wichtig.

7. *Kinder brauchen Rituale.* Viele Rituale haben eine Entlastungs- und eine Orientierungsfunktion. Wenn die Lehrerin in den ersten Tagen des 1. Schuljahres mit Hilfe eines Klebebandes und genauer Absprachen und Übungen den Aufbau des Stuhlkreises einführt, so ist das keine Gängelung. Die Kinder sind fortan entlastet (die Lehrerin übrigens auch). Sie brauchen nun nicht bei jedem Aufbau des Stuhlkreises die Ordnung neu auszuhandeln. Da gibt es nun so etwas wie verlässliche Wiederkehr. Solcherart „pädagogische Vorordnungen“ sind dadurch legitimiert, daß sie die eigentlich wichtigen sozialen und Bildungs-Prozesse des Stuhlkreises (Aufeinander-hören-lernen, Einander-ausreden-lassen, die Erzähl- und Vorlesekultur fördern, auf Argumente eingehen u. a.) allererst ermöglichen. Andererseits sind solche Rituale nicht gerechtfertigt, die als angsterzeugende und individuelle Konkurrenz produzierende (die Rituale bei Klassenarbeiten, der Klassenspiegel u. a.) die Entstehung von wechselseitigem Vertrauen immer erneut gefährden und Mündigwerdungsprozesse hemmen (vgl. den Zusammenhang von Angst und Leistung).

8. *Kinder brauchen Zuversicht.* Der Philosoph Hans Jonas hat in seinem Buch „Das Prinzip Verantwortung“ seine Kritik an den westlichen Demokratien auf die These hin zugespitzt, daß die Politik sich aufgrund der sehr kurzen Legislaturperioden auf die Befriedigung der kurzfristigen Interessen der Erwachsenen-Generation konzentrierte und die langfristigen Interessen der Kinder und der nachfolgenden Generation stark vernachlässigte. – Der familiäre Wandel im Zuge der gegenwärtigen Individualisierungsschübe ermöglicht vielen Erwachsenen durch die Erleichterung der Scheidung, durch veränderte familiäre Konstellationen (nicht-eheliche Lebensgemeinschaften, Einelternfamilien u. a.) neue Freiheits-, Verantwortungs- und Entscheidungsspielräume; die betroffenen Kinder solcher Wandlungsprozesse entbehren häufig Verlässlichkeit bzw. das, was die Verhaltensbiologie das „entspannte Feld“ als Bedingung für den Aufbau von Neugier-, Erkundungs- und Spielverhalten genannt hat. – Die gehäuften Schreckens- und Sensationsmeldungen eines totalen Informationssystems lassen uns Erwachsene, mehr aber noch die Kinder mit ihren Ängsten, Vergeblichkeits- und Widerspruchserfahrungen häufig allein. – Diese und andere Momente in ihrer Bündelung entziehen den Kindern Zuversicht. Verlässlichkeit und Zuversicht begründen Neugier- und Erkundungsverhalten, ermöglichen Lebensentwürfe, sind Voraussetzung für Sinnstiftung als Kern der Identitätsfindung („Ist es gut so, wie ich bin und lebe?“). Man kann den Kindern keine Zuversicht „vormachen“. Zuversicht kann nicht durch Reden, sondern nur in erfolgreichen und sinnvollen Vollzügen aufgebaut werden. Sie muß erfahrbar werden in überschaubaren, aber konsequent, mit einem pädagogischen Konsens verfolgten Aufgabenbereichen. Zuversicht entsteht in der Wahrnehmung, daß das gemeinsame Bemühen der Individuen einer Schule spürbare Veränderungen bewirkt (z. B. Unsere Schule und unsere Ausländer; Unsere Schule und unsere Ökologie).

9. *Kinder brauchen angemessene Größenordnungen.* Fehlende Geschwistererfahrungen in Einzelkind-Familien, Bezugspersonenarmut in vielen Kleinfamilien und Eineltern-Konstellationen, Zuwendungsarmut in belasteten Familiensituationen (Fassadenfamilien, Trennungsprozesse, Arbeitslosigkeit u. a.) führen uns in den Schulen eine ständig wachsende Zahl von Kindern zu, die hohe Erwartungen an Verlässlichkeit, persönliche Zuwendung und die Beständigkeit sozialer Beziehungen haben. Andererseits führen die gewandelten Erziehungsvorstellungen der jungen Eltern-Generation in Richtung auf frühzeitige Gewährung (vielleicht auch Zumutung?) von Selbständigkeit zusammen mit der Verwöhnungs-/Überfluß-Erfahrung vieler Einzelkinder (die oft zugleich die einzigen Enkelkinder sind) dazu, daß die Sozialfähigmachung immer größere Anforderungen an die LehrerInnen stellt. Diese durch den gesellschaftlichen Wandel (und nicht etwa durch die Kinder!) erzeugten neuen Erwartungen an die LehrerInnen begründen die Forderung nach Klassengrößen von 15 bis 20 Kindern, nach möglichst überschaubaren Einheiten, in denen Kinder Zuwendungs- und Kontrollerfahrungen und LehrerInnen das Gefühl der persönlichen Verantwortung für erzieherische und Bildungs-Wirkungen machen können. Diese zuvor genannten (im marktabhängigen Freiset-

zungsprozeß) neu entstandenen Problemzonen gilt es durch die „Sachwalter des Kindes“ einer Öffentlichkeit deutlich zu machen, die – im Anschluß an das Kienbaum-Gutachten in NRW – nun auch für die Kultusminister-Sessel den „erfahrenen Ökonomen“ fordert (so der „Spiegel“ in 41/1991), der die Institution Schule allein unter ökonomischen und betriebswirtschaftlichen Effizienz-Gesichtspunkten untersucht, aber nicht mehr danach fragt, wessen diese Kinder der 1990er Jahre bedürfen, damit es nicht zu gesellschaftlichen Spätfolgen kommt.

10. *Kinder brauchen die Entfaltung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten:* Die Schule (weniger der Kindergarten) sind auf Erkennen und Denken fixiert gewesen. Die Bildungsvorgänge waren in den letzten Jahrzehnten stark verkopft. Der Körper, das Sinnliche waren wenig im Blick. Die ästhetischen und gemüthhaften Zugänge waren unterentwickelt, die praktisch-handwerkliche Weltbearbeitung unterbewertet. Bewältigung von Stoffmengen unter der Maßgabe der zeitsparenden Erledigung sind Gesetz geworden. Kinder aber benötigen einen Kindergarten und eine Schule, die die sozialen, emotionalen, ästhetischen und praktisch-künstlerischen Fähigkeiten genauso ernst nehmen wie die auf das Denken bezogenen Fähigkeiten.

11. *Kinder brauchen Bücher.* Kinder sind Bildbeschauer geworden. Sowohl die Phantasie als auch die verbal-analytische Aneignungsweise bleiben unter der Vorherrschaft der Bildkultur unterentwickelt. Bilder legen uns fest. Das Lesen hingegen ist auf Begrifflichkeit hin orientiert. Begrifflichkeit und Abstraktion sind Bedingung für Mündigwerdungsprozesse und damit für Freiheit. Das Lesen ist in ganz anderer Weise ein aktiver Vorgang als das Bilderbeschauen. Der Leser muß die Welt selbst bebildern. Er muß Einsamkeit und Stille aufsuchen, muß Fragen im Kopf behalten, bis der Text sie beantwortet; er hat andererseits aber auch den Vorteil, einzuhalten und nachzusinnen. Das Buch bleibt ein unersetzbares Medium für den Selbstbildungsprozeß. Die Schule muß hier durch den systematischen Aufbau einer Erzähl- und Vorlesekultur, durch Klassenlektüre, Klassenbücherei, durch Besuch in Buchhandlungen und Bibliotheken dem Zusammenbruch der Lesekultur in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken versuchen.

12. *Kinder brauchen Märchen.* Märchen haben in der Entwicklung von Kindern einen herausragenden Stellenwert. Sie erfüllen eine wichtige Funktion im Rahmen jener kindlichen Grunderfahrung, die durch Ohnmacht, Schwäche und Abhängigkeit von den großen und starken Erwachsenen gekennzeichnet ist. Hier kann das Kind (vgl. etwa das Märchen vom tapferen Schneiderlein) Trost erfahren, da auch der vermeintlich Schwache oder Unfähige zu außergewöhnlichen Leistungen in der Lage ist. Das Märchen als Quelle für Größenphantasien, als Kompensationsmöglichkeit für Ohnmachtserfahrungen! Darüber hinaus sprechen die Märchen das Bewußte und Unbewußte an; sie vermitteln Optimismus oder Hoffnung, indem sie zeigen, daß Schwierigkeiten zwar unvermeidlich, aber die Hindernisse überwindbar sind.

13. *Kinder brauchen LehrerInnen, die erwachsen sein wollen.* In meinen Befragungen bei Studierenden zu der Frage, wie sie die LehrerInnen

kennzeichnen würden, die ihnen besonders wichtig geworden sind, finden sich immer wieder Beschreibungen wie die folgende: „Er zeigte geistige Überlegenheit, Selbstsicherheit, großes Allgemeinwissen, viele Interessenbereiche.“ Kinder und Heranwachsende wollen und brauchen LehrerInnen, die stärker, klüger, unerschrockener und sicherer als sie selbst sind. Sie wünschen sich LehrerInnen, die ihnen etwas zumuten, ihnen argumentativen Widerstand entgegensetzen. Und sie erinnern sich als junge Erwachsene interessanterweise besonders genau an diese, kritisieren andererseits mit überraschender Deutlichkeit jene, die ihnen wenig abgefordert und sich kumpelhaft angebiedert haben. Kinder und Heranwachsende haben es heute oft besonders schwer, erwachsen zu werden, weil die Großen ihre Rolle als Erwachsene nicht anzunehmen bereit sind. Kinder aber können sich nicht mit Zuversicht auf diese für sie oft so bedrohliche Welt einlassen, wenn es nicht Große gibt, die für diese Welt eintreten. Vielleicht ist dies die kürzeste Kennzeichnung von Erwachsensein: „für die Welt eintreten“ (von Hentig). Junge LehrerInnen tun sich oft schwerer als die älteren, diese Erwachsenenrolle anzunehmen; dafür sind sie andererseits viel näher an der Gefühlswelt und den kulturellen Deutungsmustern der Kinder. Deshalb nicht zuletzt brauchen Schulkollegen die Durchmischung der Generationen, damit diese voneinander profitieren.

14. *Kinder brauchen LehrerInnen mit Berufsethos und theoretischer Neugier:* Die Reform der Grundschule läßt sich nicht mit einem Jobverständnis vereinbaren. Die Gestaltung der Gruppen- und Klassenräume, das Verstehen des einzelnen Kindes vor seinem familialen Hintergrund, die Schülerbeobachtungen als Voraussetzung für die Gutachtenzeugnisse, die Erarbeitung der Tages- und Wochenarbeitspläne unter der Maßgabe der Individualisierung, der wünschbare offene Unterrichtsbeginn und vieles andere mehr fordern die ganze Kraft der Lehrerinnen und Lehrer. – Kinder brauchen LehrerInnen, die nicht nur die Anweisungen von Kultusbürokratien befolgen, sondern aufgrund fundierter theoretischer Positionen die Anwaltschaft für ihre Kinder begründen können. (Den inneren Zusammenhang der Thesen habe ich zuvor breiter zu fundieren versucht in: Cloer 1981, 1982, 1983, 1988 a, 1991 a, b. – Wichtige Anstöße verdanke ich: Bettelheim 1980, Bittner 1989; Flitner 1985 a, b, 1989; von Hentig 1985; Rawls 1979).

Schlußbemerkung

Das Thema „Ernstfall Grundschule“ hat den Blick notwendig auf die Problemverdichtungen der gewandelten Kindheitsbedingungen gelenkt. Kulturpessimismus ist aber genau so wenig am Platze wie ein problemabstinenter Optimismus. Die LehrerInnen-Nöte sind unübersehbar. Sie werden in der Nachfrage nach solcherart Symposien deutlich und geben zugleich Hinweise darauf, daß man Antworten auf die gegenwärtigen Nöte weniger aus einer erweiterten fachwissenschaftlichen/didaktischen Kompetenz als vielmehr aus einer neuen Gewichtung der pädagogischen und psychologischen, wohl auch philosophischen und soziologischen Reflexion erhofft. Lehrerbildung und Lehrerfortbildung müssen in ihren Forschungsschwerpunkten, in ihren Lehr- und Kursangeboten Konsequenzen daraus ziehen.

Es muß der Schule gelingen, einer größeren Zahl von Kindern als bisher in den ersten sechs (!) Jahren ein stabiles Selbstwertgefühl durch Könnenserfahrungen zu geben. Langjährige Scheiternerfahrungen, ständige Mißerfolgserlebnisse sind stets mit Ohnmachtserfahrungen verbunden; diese machen so leicht anfällig für solche Ideologien, die den Heranwachsenden Allmachtserlebnisse und/oder -illusionen vermitteln. Insofern haben Scheiternerfahrungen nicht nur Auswirkungen auf individuelle Lebensschicksale, sie haben gesellschaftliche Folgen.

Literaturverzeichnis

- Bauer, K.-O.: Jugend – Zukunft: Mattscheibe? Tendenzen der Polarisierung und Pluralisierung im Umgang mit Bildschirmmedien. In: Jahrbuch für Schulentwicklungsplanung, Bd. 5/1988. Weinheim 1988, S. 251–274
- Bauer, K.-O./Zimmermann, P.: Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg. (1987), Beiheft 21. S. 112–118
- Bauer, K.-O./Zimmermann, P.: Jugend, Joysticks, Formel Eins und Musicbox. Opladen 1988
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- Bettelheim, B.: Kinder brauchen Märchen. München 1980 (dtv 1481)
- Bittner, G.: Das Teilzeit-Kind. In: Neue Sammlung, 29. Jg. (1989), H. 4, S. 477–487
- Clason, Ch.: Die Einelternfamilie oder die Einelterfamilie? In: M. Markefka/R. Nave-Herz (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 2: Jugendforschung. Opladen 1989, S. 413–422
- Cloer, E.: Menschenwürde und Leistungsbegriff in einer humanen Schule. In: Liberal, 23. Jg. (1981), H. 10, S. 734–753
- Cloer, E.: Disziplinieren und Erziehen. Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht. Bad Heilbrunn 1982
- Cloer, E. (Hg.): Das Dritte Reich im Jugendbuch. Fünfzig Jugendbuchanalysen und ein theoretischer Bezugsrahmen. Braunschweig 1983
- Cloer, E. u. a.: Das Dritte Reich im Jugendbuch. Zwanzig neue Jugendbuchanalysen. Weinheim 1988 (zit. als Cloer 1988a)
- Cloer, E.: Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute. In: Pädagogische Welt, 42. Jg. (1988), H. 11, S. 482–487 (zit. als Cloer 1988b)
- Cloer, E.: Voraussetzungen und Desiderata einer Bildungspolitik der neunziger Jahre. In: Liberal, 33. Jg. (1991), H. 3, S. 89–97 (zit. als Cloer 1991a)
- Cloer, E.: Zum Bildungsbegriff und Kulturbegriff einer gewerkschaftlichen Jugendbildung. In: E. Cloer u. a.: Gewerkschaftliche Jugendbildung – identitätsorientiert. Neue Erfahrungs- und Reflexionsräume mit Theater, Video, Kreativem Schreiben. Köln 1991, S. 58–97 (zit. als Cloer 1991b)
- Flitner, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 31. Jg. (1985), H. 1, S. 1–26 (zit. als Flitner 1985a)
- Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Erweit. Neuaufl. München 1985 (zit. als Flitner 1985b)
- Flitner, A.: Zeit sparen – Zeit nehmen – Zeit schenken. In: Neue Sammlung, 29. Jg. (1989), H. 4, S. 488–497
- Gutschmidt, G.: Kind und Beruf. Alltag alleinerziehender Mütter. Weinheim/München 1986

- Hengst, H.: Medien und Veränderungen der Kindheit. In: G. Harms/Ch. Preissing (Hg.): Kinderalltag. Berlin 1988, S. 183–203
- von Hentig, H.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Stuttgart 1985 (Reclam 8072)
- Herbart, J. F.: Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von D. Benner. Stuttgart 1986
- Hurrelmann, B.: Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. Eine Untersuchung zum veränderten Seh- und Leseverhalten. In: Ch. Berg (Hg.): Kinderwelten. Frankfurt 1991, S. 103–131, bes. S. 114–123
- Krappmann, L.: Über die Verschiedenheit der Familien alleinerziehender Eltern. Ansätze zu einer Typologie. In: K. Lüscher u. a. (Hg.): Die „postmoderne“ Familie. Konstanz 1989, S. 131–142
- Lukesch, H.: Video- und Fernsehkonsum und das Freizeitverhalten von Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg. (1986), H. 2, S. 265–284
- Mann, Th.: Vom kommenden Sieg der Demokratie. In: Th. Mann. Essays. Bd. 2: Politik (hrsg. v. H. Kurzke). Frankfurt 1977, S. 197–221
- Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim 1983
- Napp-Peters, A.: Ein-Elternteil-Familien. Soziale Randgruppe oder neues familiales Selbstverständnis? München 2. Aufl. 1987
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt 1983
- Preuss-Lausitz, U. u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem 2. Weltkrieg. Weinheim 1980, S. 176–195
- Rawls, J.: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt 1979
- Rogge, J. U.: Über die Alltäglichkeit des Mediengebrauchs in Familien. In: G. Harms/Ch. Preissing (Hg.): Kinderalltag. Berlin 1988, S. 135–160
- Rousseau, J. J.: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn 1971
- Saxer, U.: Zur Theorie der wachsenden Wissenskluft und ihrer Tragweite aus politischer und sozialer Sicht. In: Media Perspektiven 5/1988
- Spanhel, D.: Jugendliche vor dem Bildschirm. Weinheim 1987
- Schnoor, D./Zimmermann, P.: Kinder, Kabel, Keyboards – Wie Grundschul Kinder Bildschirmmedien nutzen. In: Jahrbuch für Schulentwicklungsplanung, Bd. 5/1988. Weinheim 1988, S. 217–250
- Schulze, G.: Spontangruppen der Jugend. In: M. Marckfeldt/R. Nave-Herz (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 2: Jugendforschung. Opladen 1989, S. 553–570
- 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. Jg. (1988), S., 641–656.

Anmerkung

- * Vortrag, gehalten im Rahmen des Symposions „Ernstfall Grundschule – sind Kinder keine Kinder mehr?“ am 31. Oktober 1991 in Hannover.

Ernst Cloer, Dr. phil., Jg. 1939, mehrjährige Tätigkeit als Volksschullehrer, 1966–1969 hauptamtliche Tätigkeit in der religionspädagogischen Fortbildung. Nach Zweitstudium und Assistentenzeit Professur für Pädagogik und Didaktik der Primarstufe an der Universität Gießen. Seit 1977 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Hildesheim.