

Richter, Ingo; Winklhofer, Ursula

Veränderte Kindheit - veränderte Schule

Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 459-473



Quellenangabe/ Reference:

Richter, Ingo; Winklhofer, Ursula: Veränderte Kindheit - veränderte Schule - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 459-473 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310247 - DOI: 10.25656/01:31024

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310247>
<https://doi.org/10.25656/01:31024>

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

89. Jahrgang 1997 / Heft 4

Offensive Pädagogik: Bettina Girgensohn Brauchen wir eine neue Frauenbewegung?	406
<i>Auch wenn manche(r) meint, es sei in der Gleichberechtigung von Frauen und Männern doch schon vieles, wenn nicht alles erreicht, so ist dem (immer wieder) entgegenzuhalten, daß für die faktische Gleichstellung der Geschlechter noch viel getan werden muß. Dies gilt insbesondere auch für pädagogische Fragestellungen.</i>	
Doris Lemmermöhle Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule	410
<i>Für die Berufs- und Lebensplanung junger Frauen und Männer haben im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses traditionelle Leitbilder ihre Bedeutung verloren. Sie sind gezwungen, ihre Biographie selbst zu entwerfen und zu gestalten. Dennoch, so die These dieses Beitrages, stellen sich Schülerinnen und Schülern bei ihrer Berufs- und Lebensplanung nicht nur widersprüchliche und doppelte, sondern auch (noch) geschlechtsspezifisch unterschiedliche Aufgaben.</i>	
Ulf Preuss-Lausitz Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne	429
<i>Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, also auch die von Mädchen und Jungen, haben sich erheblich verändert: Traditionelle Rollenmuster können nicht länger bestimmen, wie sich individuelle Persönlichkeiten entwickeln. Dies gilt auch für Gruppen, denen keine gemeinsame Perspektive mehr vorgegeben werden kann. Stattdessen wollen die Heranwachsenden vielfältige Varianten erproben können, um die ihnen gemäße individuelle 'Wahlbiographie' (er)finden zu können. Dementsprechend sollten kommunikative, reflexive Momente der Schule und des Unterrichts verstärkt werden.</i>	

Dietlind Fischer Beruf: Lehrerin Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln	446
<i>Kann die Kategorie Geschlecht dazu beitragen, die Bedingungen weiblicher Arbeit in Schule, Erziehung und Unterricht aufzuklären? Und ist gef. von dort aus die Professionalität des Lehrberufs neu zu bestimmen? Lehrerinnen haben offenbar einen spe-</i>	

zifischen Anteil an der Entwicklung der professionellen Berufskultur, der sich insbesondere in außerunterrichtlichen Tätigkeiten und in der Unterstützung des Lernens von der Tätigkeit der männlichen Kollegen unterscheidet.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer
Veränderte Kindheit – veränderte Schule

459

Daß sich Kindheit verändert hat, belegen empirische Ergebnisse zum Wandel familiärer Lebensformen und -strukturen, zum Armutsrisiko von Familien und Kindern, zum Einfluß der Konsum- und Medienwelt auf den Alltag von Kindern und zu den veränderten Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern sowie innerhalb der Kinder- und Jugendlichengruppen. Derartige Veränderungen sollen in Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung und einem neuen Verständnis von Bildung als sozialer Arbeit berücksichtigt werden. Weiterführende Reformziele – die kommunikative und sozio-ökologische Öffnung der Schule, der Ausbau informationstechnologischer Bildung und die Autonomie der Schule – erwachsen vor allem angesichts des pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstands von Schule und von zukünftigen Bildungsanforderungen.

Andrea Platte
Sonderpädagogik in der Regelschule

474

Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung sind 1995 Grundschulen in NRW für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet worden. In einem persönlichen Rückblick berichtet eine Sonderschullehrerin darüber, wie sie in Zusammenarbeit mit einer Grundschullehrerin neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt hat. Aus den positiven Erfahrungen werden Folgerungen für die weitere Arbeit abgeleitet.

Kontroverse:
Über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger

485

Mit ihrem Beitrag unter dem Titel „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“ hatte Barbara Siemsen schon im Vorfeld der Publikation in Heft 2/97 eine heftige Kontroverse ausgelöst (vgl. die Beiträge von Herrlitz und Mollenhauer in Heft 2/97). – Auch in der Leserschaft haben diese Texte große Resonanz gefunden. Dabei sind die Meinungen sehr geteilt. (Aus Raumgründen mußte etwas gekürzt werden):

Kurt-Ingo Flessau
Gegen Vorverurteilungen in der wissenschaftlichen Diskussion

485

Der Beitrag von Hans-Georg Herrlitz („Offensive Pädagogik: Vergangenheitsbewältigungen“) wird als redaktionelle Bevormundung zurückgewiesen, hinter der unzulässige Motive vermutet werden.

Theodor Schulze
Erich Weniger, Pädagogik und Nationalsozialismus

489

Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen mit Erich Weniger plädiert einer seiner Schüler für eine differenzierte, verständnisvolle Deutung der damaligen Ereignisse.

Dietrich Hoffmann
Gegen eine Renazifizierung Erich Wenigers

497

Der aktuellen Weniger-Kritik wird vorgeworfen, daß sie komplexe Sachverhalte als „Schwarz-Weiß-Gegensätze“ darzustellen suche, die angemessen nur nach dem „Prinzip des Einerseits-Anderseits“ zu erfassen sind.

Offenbar ist die Erziehungswissenschaft noch weit von einer „gerechten Biographie“ Erich Wenigers wie von einer überzeugenden Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt entfernt; einige methodische Grundlagen einer solchen Analyse werden erörtert.

Günter Schreiner

513

Weder voreilige Verurteilungen noch einfühlsame Entschuldigungen helfen weiter

Eine angemessene Beurteilung der damaligen Ereignisse erfordert eine möglichst genaue und distanzierte Analyse der Bedingungen, unter denen gehandelt werden mußte.

Dieter Wunder

515

Diese Vergangenheit läßt uns nicht los

Welche Bedeutung hat das persönlich-private Verhalten eines Wissenschaftlers für die Bewertung seines Werkes? Und ist es überhaupt möglich, eindeutige Grenzen zwischen notwendiger Wandlung und verwerflichem Opportunismus zu ziehen?

Neuerscheinungen:

519

- Hermann Röhrs: Erinnerungen und Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft. (*JöS*)
- Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. (*D.W.*)
- Arno Combe und Thomas Riecke-Baulecke (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. (*Döbrich*)
- Johannes Schwarte: Rückfall in die Barbarei. (*JöS*)
- Dagmar Hänsel (Hg.): Handbuch Projektunterricht. (*Knoll*)
- Gudrun Schönknecht: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. (*B.G.*)
- Elke Nyssen: Mädchenförderung in der Schule. (*B.G.*)
- Ute Schad: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. (*B.G.*)
- Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothee Verbeek: Sozialtraining in der Schule. (*B.G.*)
- Christel Hopf und Wulf Hopf: Familie, Persönlichkeit, Politik. (*Weiler*)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1998 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 1998 kostet das Abonnement DM 88,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 89, 1997, No. 4

Offensive Pedagogy:

Bettina Girsingsohn

406

Do we need a new women's movement?

It is sometimes said that much, if not all, has already been accomplished to gender equality of rights.. However it is to be insisted that much still needs to be done before actual gender equalization will be realized. This is true also in regard to pedagogical issues.

Doris Lemmermöhle

410

Planning profession and career in social modernizing processes

New challenges to young women and men as well as to schools

Regarding the planning of profession and career of young women and men, traditional patterns and examples have lost their significance in the course of social modernizing processes. Young people are obliged to design and create their own biography. Nevertheless, pupils are choosing not only contradictory and dual tasks, but, moreover, even gender specifically differing tasks when planning their profession and career.

Ulf Preuss-Lausitz

429

Postmodern gender role socialization and school pedagogy

Socialisation conditions of children and youngsters, of boys and girls, have changed considerably: traditional patterns can no longer determine the development of individual personalities. This is also true for those groups that no longer have – or can be given – a common perspective. Instead, adolescents want to try out a number of variants to find or 'invent' the biography of their choice. Accordingly, the communicative, reflexive aspects of school and instruction should be strengthened.

Dietlind Fischer

446

Profession: female teacher

How female teachers are developing professional proficiency

Can the category 'gender' contribute to enlighten the conditions of female work at school, in education and teaching? And might it be possible to find a new definition of professional efficiency? No doubt, female teachers have a specific share in the development of a genuine professional culture which differs from the activities of male colleagues as to external instructing activities and supporting of learning in general.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

459

Changing childhood – changing school

Empirical results concerning the change of family type and structure, the poverty risk for families and children, the influence of consumption and media on the lives of children, the altered relations between parents and children as well as within individual peergroups, all give evidence to changes in childhood. Such changes shall be considered in school reform discussions demanding a holistic education and a new conception of education as social work. Further aims of reform – opening schools for communicative and socio-ecological affairs, developing information-technological training and to further autonomy of the school – reflect mainly the gap between the pedagogical-social reality in schools and future demands concerning education.

Integrating special education into elementary schools**Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht**

Based on the law concerning the further development of special education (diagnosis and assistance), Northrhine Westfalia has opened elementary schools for children with special educational needs in 1995. A special education teacher relates how she has developed and tested new forms of teaching and learning in cooperation with an elementary school teacher. From her positive experiences conclusions are derived for further activities.

Controversy:

485

On dealing with the national socialistic past in educational science:**Erich Weniger**

Even before it was published, Barbara Siemsen's contribution „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“, caused a heavy controversy (see the contributions by Herrlitz and Mollenhauer in the same issue, Nr. 2/97). – There has also been a strong and polarized public reaction:

Kurt-Ingo Flessau

485

Versus precipitated condemnation and prejudices in scientific discussion

The contribution of Hans-Georg Herrlitz („Offensive pedagogy: overcoming the political past“) is being rejected as editorial patronizing treatment behind which inadequate motives are suspected.

Theodor Schulze

489

Erich Weniger, pedagogy, and National Socialism

Based on his own experiences made with Erich Weniger, one of his pupils is pleading for a differentiating understanding interpretation of the events in those days.

Dietrich Hoffmann

497

Versus a re-nazification of Erich Weniger

The actual Weniger-criticism is blamed trying to describe difficult problems as „black-and-white contrasts“ which could only be comprehended sufficiently according to the „on the one hand – on the other hand – principle“.

Klaus-Peter Horn und Heinz-Elmar Tenorth

505

Biographical research vs. history of discipline

Obviously, educational history is still far away from a „justified biography“ of Erich Weniger as well as from a convincing criticism of Arts Pedagogy on the whole. Some methodical elements of such an analysis are being discussed.

Günter Schreiner

513

Neither precipitated condemnations nor sympathetic understanding excuses are helpful

An adequate judgement of the events in those days requires an analysis of the conditions according to which one had to deal, as precise and dissociated as possible.

Dieter Wunder

516

This past (i.e. the National Socialism) is still worrying us

What meaning has the private attitude of a scientist towards his work? And is it possible at all to develop unmistakable limits between a necessary alteration and objectionable opportunism?

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

Veränderte Kindheit – veränderte Schule?

In Bertolt Brechts „Flüchtlingsgesprächen“ treffen sich Ziffel und Kalle täglich im Bahnhofrestaurant. Ziffel liest dabei seine Memoiren vor, in denen unter anderem auch von der Schule die Rede ist:

„Ich weiß, daß die Güte unserer Schulen oft bezweifelt wird. Ihr großartiges Prinzip wird nicht erkannt oder nicht gewürdigt. Es besteht darin, den jungen Menschen sofort, im zartesten Alter in die Welt, wie sie ist, einzuführen. Er wird ohne Umschweife und ohne daß ihm viel gesagt wird, in einen schmutzigen Tümpel geworfen: Schwimm oder schluck Schlamm!“

Die Lehrer haben die entsagungsreiche Aufgabe, Grundtypen der Menschheit zu verkörpern, mit denen es der junge Mensch später im Leben zu tun haben wird. Er bekommt Gelegenheit, vier bis sechs Stunden am Tag Rohheit, Bosheit und Ungerechtigkeit zu studieren. Für solch einen Unterricht wäre kein Schulgeld zu hoch, er wird aber sogar unentgeltlich, auf Staatskosten geliefert.“

„Ich höre, daß die Schulen oder wenigstens einige von ihnen heute auf anderen Prinzipien aufgebaut seien als zu meiner Schulzeit. Die Kinder würden in ihnen gerecht und verständig behandelt. Wenn dem so wäre, würde ich es sehr bedauern. Wir lernten noch in der Schule solche Dinge wie Standesunterschiede, das gehörte zu den Lehrfächern. Die Kinder der besseren Leute wurden besser behandelt, als die der Leute, welche arbeiteten. Sollte dieses Lehrfach aus den Schulplänen der heutigen Schulen entfernt worden sein, würden die jungen Menschen diesen Unterschied in der Behandlung, der so unendlich wichtig ist, also erst im Leben kennen lernen. Alles, was sie in der Schule, im Verkehr mit den Lehrern, gelernt hätten, müßte sie draußen im Leben, das so sehr anders ist, zu den lächerlichsten Handlungen verleiten. Sie wären kunstvoll darüber getäuscht, wie sich die Welt ihnen gegenüber benehmen wird. Sie würden Fairplay, Wohlwollen, Interesse erwarten und ganz und gar unerzogen, ungerüstet, hilflos der Gesellschaft ausgeliefert sein.“

Wir wollen Brecht als Bildungspolitiker einmal ernst nehmen: Die Schule muß ungerecht sein, damit die Kinder auf die Ungerechtigkeit der Welt vorbereitet werden. Wir werfen einen Blick auf unser Thema. Ein Unterschied fällt sofort auf: Brecht denkt an die Folgen der Schule, das zukünftige Leben in der Gesellschaft; unser Thema lenkt den Blick auf die Voraussetzungen der Schule, das derzeitige Leben der Schüler in der Gesellschaft. Dabei unterstellt unser Thema, daß gesellschaftliche Veränderungen Folgen für die Schule haben müßten – das Fragezeichen deutet allerdings Zweifel an -, während Brecht die Stabilität der Verhältnisse, die gleichbleibende Ungerechtigkeit der Welt unterstellt. Eine Gemeinsamkeit gibt es allerdings

doch: Die Schule soll – nach Brecht – in die Welt einführen „wie sie ist“, und die veränderte Schule unseres Themas soll sich nach der veränderten Wirklichkeit der Kindheit richten; der pädagogische Realismus wird einem pädagogischen Idealismus entgegengesetzt, der die Welt durch die Schule verändern will und die veränderte Lebenswirklichkeit der Kinder nicht zur Kenntnis nimmt.

Unser Thema und die Brecht'sche Warnung vor einem pädagogischen Idealismus gleichermaßen ernstnehmend wollen wir nun nach der veränderten Wirklichkeit der Kindheit und der sich wandelnden Wirklichkeit der Schule fragen und versuchen festzustellen, ob zwischen ihnen eine Beziehung besteht. Wir wählen mit einer gewissen persönlichen Willkür einige Themen aus, durch die wir eine veränderte Wirklichkeit der Kindheit und eine sich wandelnde Wirklichkeit der Schule bezeichnen.

1. Veränderte Kindheit

Wir beginnen mit dem Bericht über ein Kinderleben, das vor einigen Jahren in dem Bestseller von Alex Kotlowitz „There are no children here“ (1991) geschildert wurde:

Pharoah lebt mit Lafeyette, seinem älteren Bruder, und seiner Mutter La Joe in Henry Horner Homes, einem Schwarzen-Ghetto in Chicago; Terence, der älteste Bruder, sitzt wegen Drogenhandels im Gefängnis, Vater von drei Kindern, von drei verschiedenen Frauen; Paul, der Vater von Pharoah, erscheint gelegentlich, um das Arbeitslosengeld abzuholen, treibt sich sonst aber in einschlägigen Lokalen herum.

„Jedes fünfte Kind in den Vereinigten Staaten lebt in Armut – 12 Millionen Kinder nach den Schätzungen des Children's Defense Fund. In Städten wie Chicago ist der Prozentsatz wesentlich höher und liegt bei einem Drittel. Viele Kinder wachsen in Wohngebieten wie Pharoah und Lafeyette auf. Wenn sie groß werden, ist ihnen mehr Terror begegnet als uns während unseres ganzen Lebens. Sie müssen Entscheidungen treffen, die gebildete und erfahrene Erwachsene schwierig finden würden. Sie haben unter Angst gelebt und sind häufig Zeugen von Mord und Totschlag geworden. Einige von ihnen sind ausgeflippt. Sie haben sich Gangs angelassen, mit Drogen gehandelt und in einigen Fällen andere gepeinigt. Aber ebenso haben sie Fußball gespielt und sich mit Mädchen getroffen, sie haben mit Murmeln gespielt und Tagebuch geschrieben. Denn – trotz aller Dinge, die sie gesehen und getan haben, sind sie – und das dürfen wir nicht vergessen – immer noch Kinder.“

Welches sind die Themen, die diese Geschichte vermittelt? – Es geht um Armut, Trennung der Eltern, alleinerziehende Mütter, Straßenkarrieren, Kinderkultur und um Vereinzelung und Gruppenterror.

Wir haben überhaupt keinen Zweifel, daß es das Kinderleben, das dieses Buch schildert, in der sozialen Wirklichkeit gibt, und zwar nicht nur in den USA, sondern auch bei uns in Ost und West. Wir hätten aber überhaupt keine Mühe, Ihnen ebenso das Bild eines traditionalen behüteten und fröhlichen Kinderlebens zu zeichnen und an Beispielen aus sozialen Milieus zu belegen. Wie kommt es, daß man manchmal den Eindruck gewinnt, von iso-

lierten verarmten Scheidungswaisen umgeben zu sein, die auf Bahnhöfen mit Drogen handeln, obwohl man sie in unmittelbarer Nähe doch gar nicht sieht. Das liegt wohl daran, daß es diese Kinder gibt und daß die einen aus ihrer sichtbaren Existenz eine Entwicklung ableiten, während die anderen sie nicht sehen wollen, ihre Existenz verharmlosen oder gar leugnen. Wir wollen versuchen, anhand einiger Daten etwas über die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu sagen und dabei sowohl Strukturen der Normalität wie auch wichtige Veränderungen aufzeigen.

1.1 Familienverhältnisse

Die öffentliche Diskussion der Familienverhältnisse wird durch die *These vom Aussterben der Familie* bestimmt, denn neben den kinderlosen Ehepaaren, den nichtehelichen Lebensgemeinschaften (NEL), den Paaren, die in getrennten Haushalten leben (LAT = Living apart together) (mit und ohne Kinder) und den wirklichen Singles stellt die Normalfamilie angeblich nur noch eine minoritäre Lebensform dar. Soweit es sie noch gibt, die Normalfamilie, verkleinert sie sich dramatisch und verändert ihren Charakter durch die Erwerbsarbeit der Mütter. So hört man es allenthalben; doch zeigt ein näherer Blick eine andere, eine sehr viel differenziertere Wirklichkeit.

Wir wollen hier jedoch nicht die Entwicklung der Familienverhältnisse im allgemeinen betrachten, sondern sie im Hinblick auf eine veränderte Kindheit in den Blick nehmen. Zunächst zu den *ehelichen Lebensverhältnissen*: Das wesentliche Ergebnis des Familiensurveys des Deutschen Jugendinstituts lautet, daß im Durchschnitt über alle Altersgruppen (0-18 J.) knapp 84 % aller Kinder und Jugendlichen im Westen und gut 75 % im Osten in einer Familie leben, die dem sogenannten Normalitätsentwurf entspricht, d.h. bei ihren verheirateten, leiblichen Eltern. Dabei werden in Westdeutschland über 90 % als Kinder verheirateter, zusammenlebender Eltern geboren, doch reduziert sich die Häufigkeit dieser Lebensform bis zum 12. Lebensjahr bereits auf 80 % und bis zur Volljährigkeit noch einmal auf 76 %. (Vgl. dazu sowie auch zu den Themen Geschwisterzahl und Erwerbstätigkeit der Mütter den Aufsatz von G. Bettenberg 1995, der zu ähnlichen Ergebnissen kommt.)

In Ostdeutschland liegt der Anteil nichtehelicher Lebensgemeinschaften vor allem in den ersten Lebensjahren der Kinder deutlich höher (0 bis 2 J. knapp 20 %, 2 bis 4 J. noch knapp 8 %) gegenüber 73 % bzw. knapp 80 %, die in diesen Altersgruppen mit ihren verheirateten Eltern zusammenleben. Daraus folgt, daß auch in Ostdeutschland der größte Teil der Kinder die ersten Lebensjahre mit ihren beiden leiblichen Eltern verbringt, doch auch hier verringert sich dieser Anteil mit zunehmendem Alter der Kinder: unter den 12- bis 14jährigen gilt dies noch für 75 %, für die 16- bis 18jährigen trifft dies nur noch für knappe 70 % zu. (Daten von 1988 West bzw. 1990 Ost, vgl. Nauck 1995, S. 62; siehe dazu Tabelle 1).

Aus der Tatsache, daß zunächst so viele Kinder in Normalfamilien leben, kann also nicht auf die Stabilität der Familienverhältnisse geschlossen werden, denn vielen Kindern und Jugendlichen, die (noch) in normalen Familienverhältnissen leben, steht das Erlebnis Trennung oder Scheidung noch

bevor. Es ist zudem wahrscheinlich, daß diese Gruppe größer werden wird, denn die Scheidungsbetroffenheit von Kindern hat zugenommen: Während die in der Nachkriegszeit (1948 bis 1958) geborenen Kinder im Alter bis zu 10 Jahren im Westen nur zu 5 % die Scheidung ihrer Eltern erlebt haben, waren es bei den in den 70er Jahren (1974 bis 1978) geborenen bereits doppelt so viele (10,4 %); im Osten liegen die Zahlen deutlich höher (von 12 % auf 15 %) (vgl. Nauck 1993, S. 227).

Tabelle 1: Kindschaftsverhältnisse in West- und Ostdeutschland

Kindschaftsverhältnis		Alter des Kindes									total
		<2	<4	<6	<8	<10	<12	<14	<16	<18	
mit verheirateten leiblichen Eltern	W	90,6	89,1	88,6	83,5	82,4	80,1	82,2	77,1	76,4	83,6
	O	72,9	79,6	78,3	75,6	76,1	75,5	74,3	74,2	68,6	75,4
mit Eltern in nicht-elhel. Lebensgem.	W	5,6	3,2	1,3	2,2	1,9	0,8	0,8	0,7	0,4	2,0
	O	19,7	7,7	5,5	4,3	3,1	2,6	1,2	1,2	0,8	5,2
Scheidungswaise bei allein lebend. Elternteil	W	0,1	1,3	1,0	2,7	3,8	4,2	5,2	3,7	4,6	2,9
	O	0,2	1,2	4,0	3,5	2,8	4,9	4,7	5,6	6,2	3,6
Scheidungswaise als Stiefkind lebend	W	0,4	0,2	1,3	2,4	3,1	4,5	2,5	4,9	4,4	2,5
	O	0,4	1,2	1,7	2,2	3,1	4,1	3,5	4,1	3,4	2,6
Einelternkind als Stiefkind lebend	W	0,3	2,7	3,3	4,4	4,3	6,9	5,0	6,6	7,0	4,4
	O	1,1	2,9	4,2	9,9	10,0	7,9	11,7	11,0	10,7	7,6
fremdbetreutes Kind	W	0,1	0,1	0,4	0,4	0,5	0,6	1,1	1,1	1,8	0,7
	O	0,2	0,7	0,2	0,5	0,5	0,2	0,5	1,7	7,3	1,0
Adoptiv- oder Pflegekind	W	-	0,6	0,4	0,9	0,8	0,8	1,0	1,9	1,5	0,9
	O	0,8	0,8	1,0	0,5	1,2	0,7	0,5	0,4	0,8	0,8
Einelternkind	W	2,7	2,1	3,3	2,8	2,4	2,1	1,5	3,5	3,4	2,6
	O	4,2	5,2	4,2	2,9	2,9	3,6	3,1	1,7	1,7	3,4
Stief-/Einelternk. Bei and. Elternteil	W	0,4	0,6	0,3	0,8	0,7	0,1	0,8	0,6	0,5	0,5
	O	0,6	0,7	0,8	0,5	0,3	0,5	0,3	0,2	0,3	0,5
N Westdeutschland		1094	987	933	1041	953	890	887	837	949	
N Ostdeutschland		524	594	595	578	648	607	573	484	354	

(Quelle: Nauck 1995, S. 62)

Als nächstes zur *Familiengröße*: Die Tatsache, daß nach dem Familiensurvey des Deutschen Jugendinstituts nur noch rund ein Drittel der Familien zwei Kinder haben (28 % im Westen und 37 % im Osten), legt bei oberflächlicher Betrachtung die Annahme nahe, daß die sogenannte Normalfamilie (Vater, Mutter und zwei Kinder) nicht mehr die Normalität darstellt und läßt die Vermutung aufkommen, daß die Einzelkindfamilie auf dem Vormarsch ist. Dies ist jedoch nicht der Fall, denn die Einzelkindfamilie ist noch geringer, mit rund 25 %, vertreten (21 % West, 28 % Ost). Die Ursache für die Täuschung liegt vielmehr im großen Anteil der Kinderlosen (37 % im Westen, 18,5 % im Osten; vgl. Bertram 1992, S. 49f., siehe dazu Tabelle 2).

Betrachtet man die Familiengröße auch hier aus der Sicht der Kinder, so zeigt sich in beiden Teilen Deutschlands ein weitgehend übereinstimmendes Muster: Von allen Kindern und Jugendlichen im Alter von 0 bis 18 Jahren lebt nur rund ein Viertel ohne Geschwister im Haushalt ihrer Eltern,

also als die berühmten Einzelkinder, gut die Hälfte der Kinder lebt nach wie vor in der Zweikindersfamilie und das restliche Viertel lebt mit zwei oder mehr Geschwistern zusammen (vgl. Nauck 1995, S. 144).

Die Familienverhältnisse werden nun nicht nur von der Stabilität der Ehen und der Zahl der Kinder in der Familie bestimmt, sondern auch von der Anwesenheit der Eltern, d.h. insbesondere von der *Erwerbsarbeit der Mütter*. Nach wie vor scheiden Frauen zu großen Teilen aus dem Berufsleben aus, wenn Kinder geboren werden. Bei Einzelkindern arbeiten im Westen rd. 50 %, im Osten immerhin mehr als 70 %; bei Kindern unter 3 Jahren liegt dieser Anteil allerdings darunter und beträgt im Westen rund 30 % und im Osten fast 50 %.

Tabelle 2: Kinderzahl in den alten und neuen Bundesländern (Angaben in Prozent):

Kinderzahl	Ost	West
keine Kinder	18,5	36,6
1 Kind	28,0	21,1
2 Kinder	37,3	28,0
3 und mehr Kinder	16,1	14,4

(Quelle: Bertram 1992, S. 50)

Der Anteil erwerbstätiger Mütter nimmt mit zunehmender Geschwisterzahl ab – dies allerdings im Westen deutlicher als im Osten; so haben z.B. von den Kindern unter 3 Jahren mit drei und mehr Geschwistern im Westen nur noch 13 % und im Osten 30 % eine erwerbstätige Mutter.

Mit zunehmendem Alter der Kinder erhöht sich generell die durchschnittliche Beschäftigungsduer der Mutter (vgl. Nauck 1995, S. 161). Haupteffekt für den Wiedereinstieg der Mütter ins Berufsleben ist das Alter des jüngsten Kindes (insbesondere der Zeitpunkt des Schuleintritts, vgl. dazu Blossfeld/Rohwer 1995).

Doch diese Durchschnittszahlen lassen nur begrenzte Aussagen über die wirklichen Familienverhältnisse zu, denn sie werden durch die regional und geschlechtsspezifisch unterschiedliche Arbeitslosigkeit sowie durch das Ausmaß der Teilzeitarbeit gerade von Frauen mitbestimmt. Zwei Tatsachen lassen sich jedoch festhalten:

- (1.) Die unterschiedlichen Traditionen in der Erwerbsbeteiligung der Frauen in Ost- und Westdeutschland wirken auch heute noch nach.
- (2.) Der Wunsch nach (Teilzeit-) Arbeit auch während der Kinderphase kann aufgrund von empirischen Erhebungen heute als allgemein gelten, und zwar in Ost- und Westdeutschland.

Für die Schule ergibt sich aus diesen Daten zur Entwicklung der Familienverhältnisse:

- (1.) Die überwiegende Mehrzahl der Kinder, die die Schule besuchen, leben weiterhin bei ihren leiblichen, verheirateten Eltern. Der Anteil der Kinder, die in ihrer Schulzeit die Scheidung ihrer Eltern (und häufig die Wiederheirat) erleben, ist dennoch beträchtlich und im Wachsen begriffen.

(2.) Die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen lebt nach wie vor in der Zweikinderfamilie, während nur ein Viertel aller Kinder und Jugendlichen als Einzelkinder aufwachsen.

(3.) Obwohl fast alle Mütter in Ost und West auch während der Kinderphase arbeiten wollen, vor allem Teilzeitarbeit ausüben wollen, geht doch nur – je nach Kinderzahl und Alter der Kinder – im Westen zwischen einem Drittel und der Hälfte, im Osten zwischen der Hälfte und zwei Dritteln einer Erwerbstätigkeit nach. Die Schule kann also nach wie vor mit der Anwesenheit eines Teils der Mütter im Haushalt rechnen.

1.2 Einkommensverhältnisse

Am 24. August 1995 meldete die Tagesschau: „Zwei Millionen deutsche Kinder an der Armutsgrenze“; vor wenigen Jahren waren es wesentlich weniger, 1991 lebten 1,3 Millionen Kinder und Jugendliche in Familien, die Sozialhilfe bezogen (vgl. Statistisches Bundesamt, 1995 S. 215). Die Zahl der Sozialhilfeempfänger im allgemeinen hat bekanntlich in der Bundesrepublik dramatisch zugenommen und die Zahl der *Kinder und Jugendlichen in Haushalten, die Sozialhilfe erhalten*, ist überproportional groß, denn sie liegt bei Kindern und Jugendlichen mit 8 % fast doppelt so hoch wie beim Durchschnitt der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistisches Bundesamt, a.a.O.). Betrachtet man nun allerdings nicht die am Sozialhilfebedarf gemessene sogenannte absolute Armut, d.h. also das Existenzminimum, sondern die sich am faktischen Durchschnittseinkommen (weniger als 50 %) orientierende sogenannte relative Armut, so zeigt sich, daß diese Armutssumme in den Jahren 1984-1992 nicht gestiegen ist, sondern (in Westdeutschland) mit rund 10 % konstant blieb, daß allerdings auch hier die Betroffenheit von Kindern überproportional hoch ist, wenn auch in diesen zehn Jahren deutlich gefallen ist, und zwar von 20 % auf 14 % (vgl. Statistisches Bundesamt 1995, S. 603). Andere Berechnungsmethoden gelangen freilich zu einem wesentlich niedrigeren Anteil der relativen Kinderarmut und zu einer geringeren Abnahme in den vergangenen zehn Jahren, nämlich von 6 % auf 4 % im Westen (1984-1994) mit 10 % Kinderarmut im Osten in 1994 (vgl. Weick/ZUMA 1996, S. 2). Jeder tiefere Blick des statistisch ungebildeten Laien in die Armutssumme steigert die Verwirrung.

In einem stimmen allerdings alle statistischen Aussagen über die Armutsentwicklung überein: Kinderarmut in der Bundesrepublik ist inzwischen die Armut von Kindern bei Alleinerziehenden, in großen Familien und bei Eltern mit großen Kindern. Bei einer durchschnittlichen relativen Armut von rund 10 % liegt der Anteil bei Alleinerziehenden bei über 30 %, bei Fünf-Personen-Haushalten bei fast 25 % und bei Haushalten mit Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren bei fast 20 % (Statistisches Bundesamt 1995, S. 606).

Die statistische Armutsforschung hat in den vergangenen Jahren allerdings noch ein zweites Phänomen herausgearbeitet, die *Veränderlichkeit der Armut*. Während in der Öffentlichkeit das Schlagwort von der sogenannten Zwei-Drittel-Gesellschaft die Annahme nahelegt, daß die Gesellschaft tendenziell in zwei Teile zerfällt, deren unteres Drittel dauerhaft in Armut lebt, zeigt die Armutsforschung, daß es innerhalb der Armut zwei unterscheid-

bare Gruppen gibt. Für eine große Gruppe ist zwar das Armutsrisko hoch, aber ebenso die Chance, aus der Armut wieder herauszugelangen; für eine nur sehr kleine Gruppe dagegen ist die Armut dauerhaft und ein Entkommen aussichtslos. Das Armutsrisko ist also auch für normale mittlere Einkommensgruppen gegeben; die dauerhafte strenge Armut trifft aber nur wenige (vgl. Statistisches Bundesamt 1995, S. 603). Der Satz „einmal arm, immer arm“ ist also für die Gesamtheit der von Armut Betroffenen falsch.

Für die Schule lassen sich demgemäß drei wichtige Ergebnisse festhalten:

(1.) Wenn auch der Anteil der armen Kinder nach einigen statistischen Berechnungen zumindest im Westen nicht zugenommen hat, so hat doch der Anteil der Kinder, die von öffentlicher Unterstützung leben, zugenommen.

(2.) Arme Kinder kommen heute nicht nur aus der kleinen Gruppe dauerhaft armer Familien, sondern können auch aus ganz normalen Familien kommen.

(3.) Es gibt unter den Kindern Gruppen, die ganz besonders von Armut betroffen sind; das sind die Kinder Alleinerziehender und kinderreicher Familien.

1.3 Lebensverhältnisse

In der öffentlichen Diskussion über heutige Kindheit herrscht vielfach das Bild des vereinzelten, verhäuslichten, verplanten Wesens vor. Die Vereinzlung wird nicht nur an der Geschwisterzahl, sondern auch an der Kontaktarmut festgemacht, die Verhäuslichung an der Kinderfeindlichkeit der öffentlichen Räume und der Spezialisierung und Eingrenzung der den Kindern zur Verfügung gestellten Räume, die Verplanung schließlich an den übervollen Terminkalendern der Kinder. Die Kinderforschung der vergangenen Jahre relativiert und differenziert dieses Bild beträchtlich.

Gegen die *These von der Vereinzlung* spricht einerseits die weit verbreitete Vereinsmitgliedschaft der Kinder und Jugendlichen, und zwar insbesondere die Mitgliedschaft in Sportvereinen, die im Westen bei 10- bis 14jährigen bei über 90 %, im Osten einstweilen angesichts der verschwundenen früheren institutionellen Freizeitinfrastruktur nur bei 55 % liegt (vgl. Büchner u.a. 1993, S. 35 – mit Daten aus dem Jahre 1991). Die Untersuchung „Was tun Kinder am Nachmittag?“ des Deutschen Jugendinstituts kommt zu dem Ergebnis, daß 80 % der 8-12jährigen im Westen einen Verein oder eine Gruppe besuchen (vgl. DJI 1992, S. 44).

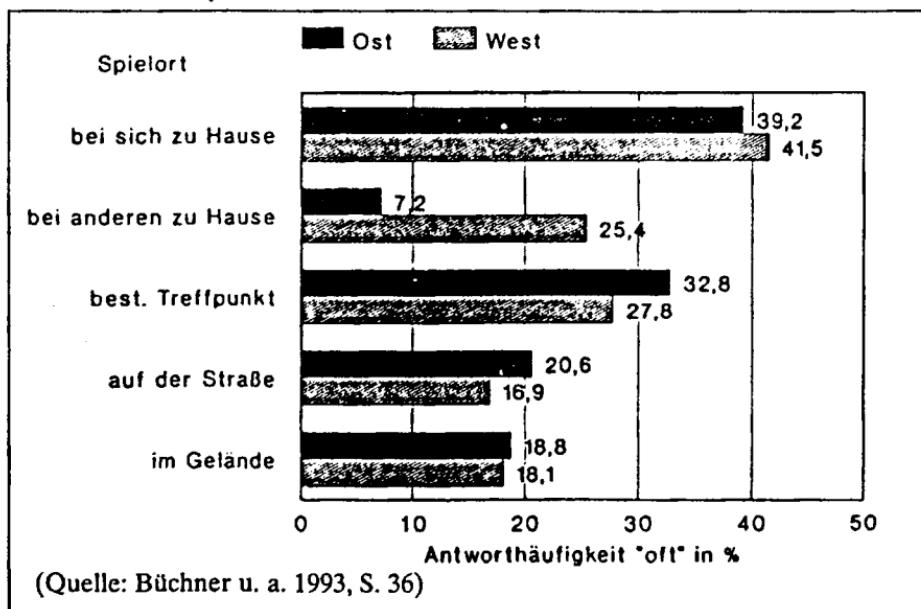
Für die Vereinzlung scheint dagegen das Ausmaß des Fernseh- und Musikkonsums zu sprechen. Die Daten sind allgemein bekannt und werden immer wieder erhoben. Die Frage, „wie lange wurde gestern ferngesehen“ wurde so beantwortet, daß von den 6- bis 14jährigen rd. 1/3 mehr als 2 Stunden vor dem Fernseher verbracht hatte (36 % Ost, 28 % West); 40 % hatten 1-2 Stunden ferngesehen, der Rest hatte weniger oder gar nicht ferngesehen (vgl. Media Marketing 1993, S. 52). Die GfK-Fernsehforschung fand heraus, daß an einem durchschnittlichen Wochentag 61 % (West) bzw. 69 % (Ost) der 6-13jährigen fernsehen, wobei die durchschnittliche Verweildauer vor dem Gerät gestiegen ist auf 164 Min. (West) und im Osten

181 Min. beträgt. Das heißt, das Medium Fernsehen beansprucht heute mehr Zeit als früher und für Kinder in Ostdeutschland gilt, daß sie häufiger und länger fernsehen, was auch ein Ausdruck der geringeren alternativen Freizeitmöglichkeiten ist (vgl. Klingler/Groebel 1994, S. 183 f u. S. 206).

Für die Frage nach der Vereinzelung ist jedoch nicht so sehr das „Ob“ und das „Wieviel“ wichtig, sondern die Frage des „Wie“ und des „Mit wem“. So zeigen Untersuchungen des Deutschen Jugendinstitutes, daß Fernsehkonsum keineswegs zur Vereinzelung, sondern vielmehr zur Vergemeinschaftung führen kann, weil Fernsehen ebenso wie Musik sowohl in der Familie wie in der Peer-Group ein wesentliches Kommunikationsmedium ist (Barthelmes/Sander 1994; Sander/Mayr-Kleffel 1993).

Zum Thema *Verhäuslichung* muß man zunächst einmal feststellen, daß fast alle Kinder heute ein eigenes Zuhause haben, und zwar i.d.R., daß ihnen eigene private Räume zur Verfügung stehen. In den alten Bundesländern haben 98% der Haushalte mit Kindern mindestens ein Kinderzimmer, in den neuen Bundesländern 82 % (Bertram 1992, S. 328). Auch wenn die Kinder das Kinderzimmer häufig mit Geschwistern teilen – das auch zum Thema Vereinzelung – so besitzen sie doch ein „eigenes Reich“ in der elterlichen Wohnung, was so selbstverständlich nicht immer war und auch heute in der Welt nicht ist. Es ist auch nicht zutreffend, daß die Kinder und Jugendlichen – trotz hohem Fernseh- und Musikkonsum – an das Haus gefesselt sind, sondern sie nehmen – trotz der Verplanung öffentlicher Räume – eine Vielzahl von Kontakten außerhalb des Hauses wahr. Eine Untersuchung der Spielarten der 10- bis 14jährigen ergab, daß ca. 40 % oft zu Hause spielen, jedoch 30 % oft an besonderen Treffpunkten außerhalb des Hauses, 20 % oft auf der Straße und 20 % oft im Gelände spielen – diese Angaben sind für Ost- und Westdeutschland in etwa gleich; nur beim Spielen in den Wohnungen von Freunden bzw. Freundinnen gibt es einen deutlichen Unter-

Schaubild 1: Wo spielen die Kinder?



schied zwischen Ost und West, denn nur 7 % treffen sich im Osten oft in anderen Wohnungen, während dies im Westen 25 % sind (vgl. Büchner u.a. 1993, S. 36; siehe dazu Schaubild 1).

Die *Verplanung der Kindheit* wird nun häufig an den berühmten kindlichen Terminkalendern festgemacht. Die Frage nach festen Terminen, die sie jede Woche wahrzunehmen hätten, beantworteten die Kinder (10-14) jedoch sehr unterschiedlich. Knapp die Hälfte der Kinder im Westen (48 %) und etwas weniger Kinder im Osten (43 %) haben 1-2 feste Termine pro Woche, was ja nicht sehr viel ist. Im Westen haben immerhin über ein Drittel (37 %) 3 und mehr Termine, im Osten sind dies nur 22 % der 10-14jährigen. Aber 35 % im Osten und knapp 15 % im Westen hatten überhaupt keine festen Außentermine (vgl. Büchner u.a. 1993, S. 35).

Eine schichtspezifische Analyse der Daten zeigt, daß die Verplanung der Freizeit durch feste Termine eher ein westliches Mittelschichtphänomen ist. Man muß in diesem Zusammenhang auch sehen, daß die Freizeit, d.h. die nichtschulische Zeit, oft durch Hausaufgaben (rund 1 Stunde – bei großen Unterschieden zwischen Ost und West und je nach Alter), durch die Mithilfe im Haushalt (mehr als 1/3 helfen oft, und zwar im Osten mehr als im Westen, Mädchen deutlich mehr als Jungen) (vgl. Büchner u.a. 1993, S. 34) sowie bei den Älteren durch Jobben (rund 40 % der Schülerinnen und Schüler der 7.-9. Klassen arbeiten gelegentlich oder regelmäßig für Geld nach einer Untersuchung in drei Gewerbeaufsichtsamtbezirken in NRW, vgl. Kinder-Bericht Baden-Württemberg 1995, S. 57) besetzt ist.

Schließlich darf ein Hinweis auf das *Konsumverhalten und die Kaufkraft von Kindern* nicht fehlen. Der relativen Armut einer Gruppe von Kindern (s.o.) steht die außerordentliche Kaufkraft der 7-15jährigen gegenüber, die auf 11,5 Milliarden DM geschätzt wird und die insbesondere für modische Kleidung und Medien, vor allem Musikprodukte, genutzt wird (6. Jugendbericht NRW, S. 91). Vom Taschengeld allein kann dieser Konsum nicht bestritten werden, denn dieses beträgt für 3/4 der Kinder und Jugendlichen zwischen 15 und 45 DM pro Monat; neben Geschenken und sonstigen Zuwendungen muß hier das Jobben eine große Rolle spielen, denn „Kinderarbeit“ steht heute weitgehend nicht im Interesse der Eltern, sondern des Konsums der Kinder und Jugendlichen selber (vgl. 6. Jugendbericht NRW, S. 92).

Auch wenn dieses Bild der Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen manche Vorurteile über die Kindheit heute nicht bestätigt, ergibt sich für die Schule doch die Einsicht, daß außerschulische „Mächte“ die Lebensverhältnisse der Kinder und Jugendlichen stärker bestimmen, als der „pädagogische Blick“ das wahrhaben will, nämlich Fernsehen und Konsum, Sport und Jobben, und nach wie vor Familie und Freundschaft.

Für die Beantwortung der Frage nach der Bedeutung einer veränderten Kindheit für eine veränderte Schule halten wir also fest:

(1.) Wir können trotz der sog. Pluralisierung familialer Lebensformen, trotz zunehmender Trennungs- und Scheidungstendenzen, trotz einer Schrumpfung der Familiengröße davon ausgehen, daß die Schule nach wie vor mit dem Vorherrschen des sog. Normalentwurfs der Familie rechnen kann, in der allerdings die Mütter zunehmend Teilzeit arbeiten wollen.

(2.) Wir müssen auch in unserer wohlhabenden Gesellschaft davon ausgehen, daß das Armutsrisko nicht nur die alleinerziehenden und kinderreichen Familien trifft, sondern temporär bis in die Mittelschicht reicht, und daß die zumindest zeitweise Abhängigkeit von öffentlicher Unterstützung wächst.

(3.) Wir dürfen nicht meinen, daß die Schule das Leben der Kinder beherrscht, denn neben den traditionellen Einflüssen von Familie und Freundschaft lassen insbesondere die Konsum- und Medienwelt sowie der Arbeits- und „Beziehungsmarkt“ die Schule zu einem zwar karriererelevanten, jedoch sektorale geschlossenen Phänomen werden.

Pharaoh und Lafayette aus meiner Einleitungsgeschichte gibt es nicht nur in der Geschichte, sondern auch in der Wirklichkeit, und zwar auch bei uns, doch sie bilden die ganze Wirklichkeit nicht ab, sie weisen allerdings auf Entwicklungen hin, die auch für eine veränderte Kindheit in Deutschland nicht übersehen werden sollten.

2. Veränderte Schule

„Benny versuchte vergeblich die Konferenzschaltung im Internet mit Klaus in Braunschweig, José in Valparaiso und insbesondere mit Rose in Perth herzustellen. Er muß nämlich heute in seinem Kurs in vergleichender Literaturgeschichte zum Thema von Chatwin's „Traumpfaden“ einbringen, wie Rose von Perth aus Chatwin's-Expedition ins Reich der Aborigines nachvollzogen hat, und hierzu mußte sie ihm unbedingt die von Perth aus genommene Route auf einer Landkarte überspielen. Die Kursgruppe in vergleichender Literaturgeschichte trifft sich nämlich einmal im Monat zu einem Meinungs- und Erfahrungsaustausch. Nachdem auch der Hilferuf beim Internet-Service-Center in der Schule nichts genutzt hat, ärgert sich Benny, daß er den Kurs in „International Communication“ nie belegt hat; dann könnte er sich vielleicht selber helfen. Ist es wirklich sinnvoll, daß er stattdessen mehrere Stunden in der Woche am Französisch-Konversationsurs teilnimmt und in einem der Vororte in der Gesundheitsberatung zusammen mit einem Pfarrer eine Kindergruppe betreut?“ – Neill Gross beschreibt in seiner pädagogischen Utopie „Compu City“ 1995 eine Welt ohne Schule, eine Welt des jederzeit verfügbaren umfassenden Wissens, das die Menschen von ihren heimischen Stationen sowohl schaffen wie auch abrufen, eine Welt, in der die Schule zu einem Kommunikationszentrum geworden ist und in der das Lernen aus der Schule ausgewandert ist.

Es handelt sich wohlgernekt um eine Utopie, deren Verwirklichung in dieser Form unwahrscheinlich ist; doch es spricht einiges dafür, daß sich die „Unterrichtsschule“, also eine Schule, in der Lehrende den Lernenden nach einem festen Stundenplan Wissen und Können vermitteln, stark verändern wird.

Wir werden versuchen, diese Veränderungen zu skizzieren, ohne daß wir damit die Prognose abgeben wollen, daß sich die Schule wirklich in diese Richtung bewegen wird, und wir verzichten – im Unterschied zum ersten Teil – auf Belege aus der Statistik und auf empirische Befunde, so daß unsere Darstellung etwas Spekulatives an sich hat.

2.1 Kanonisches Wissen oder funktionales Können?

Die Schule hat den Kampf mit der *Expansion des Wissens* verloren. „Wir wissen von immer mehr immer weniger“, lautet ein bekannter Slogan. Die Technologisierung des Wissens durch die Informationstechnologie scheint nun die Vermittlung und Speicherung des Wissens in Kindheit und Jugend überhaupt fragwürdig zu machen. „Warum müssen wir eigentlich so viel lernen, wenn wir doch später alles verfügbare Wissen jederzeit abrufen können?“ fragen sich viele angesichts des Widerspruchs zwischen der potentiellen Informationsmenge und der begrenzten Vermittlungskapazität schulischer Lernprogramme.

Das schulische Curriculum beruht nach wie vor auf dem Prinzip der Kanonisierung des Wissens, d.h. auf der Vorstellung, daß es eine begrenzbare Menge von Informationen gibt, deren Vermittlung und Sicherung für die Bewältigung der Lebensaufgaben erforderlich und ausreichend ist. Die Curriculumrevision diente und dient dem Zweck, diesen Informationsbestand ständig zu überprüfen, der Entwicklung des Wissens anzupassen und seine Funktionalität zu sichern. Die jüngste Auseinandersetzung über die Kernfächer der gymnasialen Oberstufe ist ein Beispiel hierfür. Man kann sich nun des Eindrucks nicht erwehren, daß es sich hierbei um eine Sysiphus-Aufgabe handelt, die nicht zu bewältigen ist. Trotz mancher Ansätze wird es der Schule nicht gelingen, die Bestände der Wissenschaften, die außerhalb der Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften stehen, insbesondere der Ökonomie, der Psychologie und Soziologie, der Jurisprudenz und Medizin in einen traditional geistes- und naturwissenschaftlich bestimmten Kanon einzubringen.

Die Technologisierung des Wissens eröffnet nun die Chance, die Wissensvermittlung zugunsten der Fähigkeitsentwicklung zurückzudrängen. Hierzu gehört insbesondere die Fähigkeit zur Nutzung der Informationstechnologie, als auch die Fähigkeit zur Kommunikation, die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Menschen und mit sich selbst – und vieles andere mehr. Es stellt sich angesichts einer solchen Perspektive jedoch die bange Frage: Können wir etwas können, ohne etwas zu wissen?

2.2 Leistungsprinzip oder Ganzheitlichkeit?

Die derzeitige Entwicklung der Schule scheint durch zwei einander entgegengesetzte Entwicklungen bestimmt zu sein. Auf der einen Seite bestimmt das *Leistungsprinzip* fast unangefochten die durch die Schule vermittelten Verteilungsaufgaben in der Gesellschaft. Der schulische Erfolg entscheidet weitgehend über den Zugang zum und die Verteilung innerhalb des Systems beruflicher Karrieren. Was denn sonst? – Geld oder Geschlecht, Religion oder Politik; alle sonstigen Verteilungskriterien haben sich als illegitim herausgestellt. Was aber besagt das *Leistungsprinzip*? Gelten absolute oder relative, generelle oder individuelle Leistungsmaßstäbe? Das allgemein akzeptierte Leistungsprinzip wird durchaus fragwürdig, wenn man beginnt, es auf seine Aussagen hin zu befragen.

Es läßt sich noch eine zweite Tendenz in der Entwicklung der bildungspolitischen Diskussion feststellen, die Tendenz zur sogenannten *Ganzheit-*

lichkeit. Nachdem die Schule mehr und mehr, den Grundsätzen der modernen Gesellschaft folgend, rational arbeitsteilig organisiert und dem Leistungsprinzip unterworfen worden ist und sozusagen als Lern- und Leistungsfabrik gedacht wird, fordern viele, daß sich die Schule wieder auf ihre Erziehungsaufgabe besinnt, die nicht auf die Produktion bestimmter benennbarer Qualifikationen gerichtet ist, sondern den ganzen Menschen wieder in den Blick nimmt – mit seiner Herkunft, Biographie, seinen Zielen und Gefühlen, seinen Stärken und Schwächen. Dies ist nun nicht naive pädagogische Schwärmerei, sondern u.a. auch ein deutliches Interesse, das aus dem Beschäftigungssystem heraus formuliert wird. Die Personalchefs der Unternehmen fragen zunehmend nach Motivation und Kooperation und nicht mehr nur nach Qualifikation.

2.3 Unterricht oder Gestaltung von kommunikativen Beziehungen?

Die Schule scheint – auch nach einem Jahrhundert der Reformbewegung – nach wie vor eine Unterrichtsanstalt zu sein, die der einseitigen Vermittlung von Wissen, Einsichten und Fähigkeiten durch die Lehrenden an die Lernenden gilt. Vermutlich eignet sich die *Sozialform des Unterrichts* auch am besten für die Vermittlungsfunktion, z.B. in den Sprach- und Sachfächern, obwohl auch hier andere Spezialformen erprobt und genutzt werden, z.B. Labor und Konversation, Experiment und Entdeckung.

Nun glauben wir nicht, daß diese Unterrichtsschule gänzlich verschwinden und – wie in der einleitenden pädagogischen Utopie nahegelegt – durch reine Servicezentren ersetzt wird, in denen das heimische Lernen im Internet nur noch organisiert wird. Allerdings wird die Schule der Zukunft die Aufgabe haben, Kinder und Jugendliche in die Organisation der technischen Kommunikation einzuführen und die entsprechende Infrastruktur zu organisieren. Daneben bleibt der Schule aber die wichtige Aufgabe, ein Ort des Übens und Wiederholens zu sein, der Sicherung und Anwendung des erworbenen Wissens und der erworbenen Fähigkeiten. Die Schule bleibt ein zentraler Lebens- und Erfahrungsraum, in dem soziale Kompetenzen im Umgang von Kindern und Erwachsenen und insbesondere auch unter den Kindern (vgl. dazu Krappmann/Oswald 1995) außerhalb der Familie erstmals dauerhaft erfahren und erworben werden können. Die Unterrichtsschule wird also nicht verschwinden, sondern durch informationstechnologische, repetitive und soziale Aufgaben ergänzt und somit als Einrichtung möglicherweise gestärkt.

2.4 Kontraktion oder Öffnung?

Manche meinen nun, angesicht der Entwicklung der Wissenschaften und der modernen Informationstechnologien, angesichts der Entwicklung von Familie und Sozialstaat müßte sich die Schule auf ihre „eigentliche Aufgabe“ zurückziehen, sich gewissermaßen auf „sich selbst“ besinnen und im übrigen das Feld den modernen Medien und den Sozialarbeitern überlassen. Doch was sind diese „eigentlichen Aufgaben“, was ist „sie selbst“, die Schule? Jede Diskussion hierüber führt zunächst zu Kontroversen um das Eigentliche und dann zum Kompromiß durch Expansion, der der Schule doch wieder alle Aufgaben der Bildung und Erziehung in der modernen Welt zuweist.

Diesem Dilemma will nun die Bewegung zur Öffnung der Schule ausweichen, indem sie bewußt der Schule empfiehlt, ihre traditionelle Konzentration auf einem bestimmten Raum und bestimmte Zeiten, auf bestimmte Personen und bestimmte kanonische Inhalte aufzugeben und sich gegenüber der Umwelt zu öffnen. Sozio-ökologische Schulreform heißt das Schlagwort hierfür. Noch weiß man nicht genau, wohin diese Ausflüge der Schule in die Wirklichkeit, diese Projektwochen und Workshops, diese gruppendynamischen oder erlebnispädagogischen Wochenenden führen werden, ob sie hübsche Marginalien bleiben oder die Schule grundlegend verändern werden. Einstweilen haben sie den Kern des schulischen Unterrichts jedenfalls nicht erreicht.

2.5 Lehrer oder Sozialarbeiter?

Eine Schule, die sich dem Grundsatz der Ganzheitlichkeit verschreibt und die sich gegenüber dem sozialen Umfeld öffnet, lässt sich durch Unterrichtsbeamte nicht gestalten, sondern sie leistet in einem modernen Sinne *soziale Arbeit*. Es herrscht nun seit langem Streit darüber, ob diese soziale Arbeit durch einen neuen Typ des Lehrers geleistet werden soll oder durch die Kooperation von Lehrern und Sozialarbeitern in der Schule. Mit dem Begriff der „Schulsozialarbeit“ verbindet sich seit mehr als 20 Jahren ein unseliger Streit, der angesichts der Kompetenzverteilung in Staat und Verwaltung und angesichts der unterschiedlichen Professionalisierung der Lehrer und Sozialarbeiter zwar verständlich, aber angesichts der gemeinsamen Aufgabe so überflüssig wie ein Kropf ist.

2.6 Verwaltungsbehörde oder autonome Kooperation?

Seit mehr als 20 Jahren gibt es Diskussionen um die Schule als Organisation, die unter dem Schlagwort „Autonomie der Schule“ geführt werden. Standen zunächst gesellschaftspolitische Argumente im Vordergrund (Pluralismus und Demokratie) und wurden hernach alte bildungspolitische Motive wiederbelebt (Autonomie des Pädagogischen), so herrschen zur Zeit organisationssoziologische und marktökonomische Gesichtspunkte vor (Organisationsentwicklung, Wettbewerb und Wirtschaftlichkeit). Dennoch scheinen sich durch diese Diskussion bis in die jüngste Zeit hinein Recht und Verwaltung der Schule nicht nennenswert verändert zu haben. Verbale Bekenntnisse in Schulgesetzen zur Selbständigkeit und Verantwortung haben die Eingliederung der Schule als Organisation in den Verwaltungsaufbau nicht aufgehoben. Erst unter dem Druck des Umbaus des Sozialstaates scheint sich dieses zu ändern.

3. Veränderte Schule – veränderte Kindheit?

In unserer Einleitung – im Spiel mit dem Brecht-Zitat – haben wir angekündigt, daß wir die Veränderungen im Schulwesen gleichermaßen – unserem Thema folgend – auf ihre Bedingtheit durch eine veränderte Kindheit wie auch – Brecht folgend – auf ihre Bedingtheit durch eine veränderte Zukunft befragen werden. Das wollen wir nun in gebotener Kürze tun:

(1.) Die Frage nach den Folgen der Technologisierung des Wissens scheint uns eher aus einer Vorwegnahme möglicher Zukunft zu stammen, der sich

die schulische wie die familiale Lebenswelt der Kinder gleichermaßen stellen muß.

(2.) Der Ruf nach der ganzheitlichen Erziehung in der Schule, der neben dem Ruf nach der Stärkung des Leistungsprinzips erschallt, scheint uns sehr stark durch die Veränderung der Kindheit bedingt zu sein, durch Veränderungen in den familialen Lebenswelten und im sozialen Umfeld der Familie, insbesondere in der Zersplitterung der „Freizeit“ in Familie und Freundschaft, Konsum- und Medienwelt, Arbeits- und „Beziehungs“-markt.

(3.) Der Weg von der Unterrichtsschule zum Kommunikationsnetz kommt uns eher innerschulisch wie ein pädagogisches Nachhinken hinter der sozialen Entwicklung vor, die in der Familie und auf dem Markt bereits weiter vorangeschritten ist.

(4.) Die sozialökologische Wende der Schule durch ihre Öffnung gegenüber dem sozialen Umfeld scheint uns nun ebenso wie die Kommunikationswende im pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstand der Schule begründet zu sein, den Familie und Markt bereits früher aufgearbeitet haben.

(5.) Schule als soziale Arbeit von Lehrern als oder mit SozialarbeiterInnen läßt sich nun wiederum deutlich auf die Veränderungen in der Kindheit zurückführen, die ein solches Verständnis der Schule geradezu erzwingen.

(6.) Die „Autonomie der Schule“ scheint uns im wesentlichen im Dienste eines Umbaus des Sozialstaates zu stehen, der die Schule aller Voraussicht nach nicht unangetastet lassen wird.

Kehren wir nun zu der eigentlichen Fragestellung unseres Themas zurück, zu der Frage, ob eine veränderte Kindheit eine veränderte Schule bewirkt, so sagen wir: Ja, insbesondere in zweierlei Hinsicht: im Ansatz einer ganzheitlichen Erziehung in der Schule und dem Verständnis der Bildung als soziale Arbeit. Die kommunikative und sozio-ökologische Öffnung der Familie und der Schule scheinen sich demgegenüber parallel zu vollziehen. Mit der informationstechnologischen Bildung und der Autonomie der Schule reagiert die Politik auf die mutmaßliche gesellschaftliche Zukunft.

Bertolt Brecht wollte uns diese Zukunft und damit die Schule miesmachen, indem er die Fortdauer gesellschaftlicher Ungerechtigkeit und damit die Notwendigkeit einer ungerechten Schule beweisen wollte, indem er uns den pädagogischen Optimismus und Idealismus verbieten wollte. Doch siehe da, in einer zynischen Volte gelangte er von der Beständigkeit der Ungerechtigkeit zur Ungerechtigkeit der Veränderung:

„Ich hatte, nachdem meine Erziehung einigermaßen abgeschlossen war, Grund zu der Erwartung, daß ich, mit einigen mittleren Untugenden ausgestattet und einige nicht allzu schwere Scheußlichkeiten noch erlernend, halbwegs passabel durchs Leben kommen würde. Das war eine Täuschung. Eines Tages wurden plötzlich Tugenden verlangt.“

Hoffen wir, daß es heute die richtigen, nämlich die zivilen, demokratischen und sozialen Tugenden sind!

Literatur

- Barthelmes, Jürgen/Sander, Ekkehard: Gewinn statt Gefährdung? Der Medienumgang von Jugendlichen als Ausdruck persönlicher Geschmackskultur. In: Diskurs 1994, Heft 1, S. 30-42
- Bellenberg, Gabriele: Aufwachsen in dieser Zeit. Die Familiensituation von Kindern und Jugendlichen. In: Die Deutsche Schule. 87, 1995, 3, S. 313-326
- Bertram, Hans (Hg.): Die Familie in den neuen Bundesländern. DJI: Familien-Survey 2. Opladen 1992
- Blossfeld, Hans-Peter/Rohwer, Götz: Employment Patterns: A Crossroad Between Class and Gender. A Long-term Longitudinal Study of Spouses' Careers in West Germany. Vortragsmanuskript, Universität Bremen, Sept. 1995
- Büchner, Peter / Fuhs, Burkhard / Krüger, Heinz-Hermann: Kinderalltag und Kinderfreizeit in Ost- und Westdeutschland. In: Deutsche Jugend. 41, 1993, 1, S. 31-41
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was tun Kinder am Nachmittag? Weinheim-München 1992
- Klingler, Walter/Groebel, Jo: Kinder und Medien 1990. Baden-Baden 1994
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim-München 1995
- Media-Marketing: Kinder und Programmzeitschriften. Medien- und Konsumdaten von 6- bis 14jährigen Kindern. Eine repräsentative Studie. Heinrich Bauer Verlag, MediaMarketing/Forschung, Hamburg 1993
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen: Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen. 6. Jugendbericht. Greven o.Jg.
- Ministerium für Familie, Frauen, Weiterbildung und Kunst Baden-Württemberg (Hg.): Bericht über die Situation der Kinder in Baden-Württemberg. Stuttgart 1995
- Nauck, Bernhard: Lebensqualität von Kindern. Befunde und Lücken der Sozialberichterstattung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch. München 1993, S. 222-228
- Nauck, Bernhard: Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung – Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Nauck, Bernhard/Bertram, Hans (Hg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familiensurvey 5. Opladen 1995, S. 11-87
- Nauck, Bernhard: Lebensbedingungen von Kindern in Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien. In: Nauck, Bernhard/Bertram, Hans (Hg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI: Familiensurvey 5. Opladen 1995, S. 137-169
- Sander, Ekkehard/Mayr-Kleffel, Verena: Neue Gemeinsamkeit durch Medien? Die Alltagskultur in der Familie verändert den Generationenkonflikt. In: Medien und Erziehung. 37, 1993, 1, S. 21-27
- Statistisches Bundesamt (Hg.): Datenreport 1994. Bonn/München 1995
- Weick, Stefan / ZUMA: Zunehmende Kinderarmut in Deutschland? In: ZUMA, Informationsdienst Soziale Indikatoren, Jan. 1996, Nr. 15, S. 1-3

Ingo Richter, geb. 1938, Prof. Dr.; Professor für Staats- und Verwaltungsrecht bzw. Öffentliches Recht; Herausgeberschaft der Zeitschrift „Recht der Jugend und des Bildungswesens“, seit 1993 Direktor des Deutschen Jugendinstituts;
Ursula Winklhofer, geb. 1955, M.A. (Kommunikationswissenschaften), Dipl.-Sozi-alpd., wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut, Abteilung Kinder und Kinderbetreuung;
Anschrift: Deutsches Jugendinstitut; Nockherstraße 2; 81541 München