

**„Kindheit als pädagogisches Moratorium? Aufwachsen in Zeiten
der Beschleunigung“**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Vorgelegt von: Yvonne Burfeindt

Kiel, 14. März 2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Werner Prah

Tag der mündlichen Prüfung: 21.06.2013

Durch den zweiten Prodekan

Prof. Dr. Martin Krieger zum Druck genehmigt:

10.07.2013

Inhalt

1. Einleitung.....	5
2. Beschleunigung moderner Gesellschaften.....	9
2.1 Zeit.....	10
2.2 Kultureller Wandel des Beschleunigungsphänomens	12
2.3 Beschleunigung und veränderte Raumwahrnehmung	15
2.4 Soziale Beschleunigung.....	17
3. Kindheit als Entwicklungskonzept	22
3.1 Kindheit als gesellschaftliche Konstruktion der Moderne	22
3.2 Kindheit als Entwicklungsprozess.....	26
3.3 Kindheit als Moratorium	31
3.4 Etablierung und Veränderungen des kindlichen Moratoriums im 20. und 21. Jahrhundert.....	36
4. Auswirkungen von Beschleunigung auf die Bedingungen des Aufwachsens	43
4.1 Familie im Wandel	44
4.2 Veränderte Raumeignung in der Kindheit.....	50
4.3 Entwicklungsbeobachtung in der frühen Kindheit.....	54
4.4 Beschleunigung als Kindheitskonzept der Moderne	59
4.4.1 Beschleunigung des Lebenstempos.....	59
4.4.2 Intragenerationaler Familienwandel.....	61
4.4.3 Technische Beschleunigung und Mediennutzung.....	62
4.4.4 Beschleunigung als Konzept der Kindheit.....	64
5. Zeitstrukturen der Erziehung	67
6.1 Bildung in der Zeit – Zum Wandel des Bildungsbegriffs	67

6.2	Ökonomische Implikationen des Bildungsbegriffs	69
6.3	Bildung und Beschleunigung	71
6.4	Erziehung in der Zeit	73
6.	Fazit	76
7.	Literatur	79

1. Einleitung

„Kinder sind das Menschenmaterial der Zukunft. Die Zukunft wird eine Zeit der Düsenmaschinen und Elektrogehirne. Ein Heer von Spezialisten und Facharbeitern wird notwendig sein, um alle diese Maschinen zu bedienen. Aber anstatt unsere Kinder auf diese Welt von Morgen vorzubereiten, lassen wir es noch immer zu, dass viele von ihnen Jahre ihrer kostbaren Zeit mit nutzlosen Spielen verplempern. Es ist eine Schande für unsere Zivilisation und ein Verbrechen an der künftigen Menschheit!“¹

Michael Ende verweist mit diesen Sätzen, die er einen aufgebrachtsten Stadtbewohner in seinem Märchen-Roman „Momo“ sagen lässt, auf ein Problem, das nicht neu, aber im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert wieder von besonderer Bedeutung ist. Es geht um die Zeit der Kindheit, die Zukunft der Gesellschaft und den Nutzen, welche jene für diese hat. Die angenommenen ökonomischen und technischen Herausforderungen der Zukunft rücken Kindheit und den Nutzen der Zeit einmal mehr in den Vordergrund. Kinder sollen möglichst früh besonders „fit“ für die Zukunft gemacht werden. Jede Gelegenheit für Lernprozesse soll genutzt werden. Lernprozesse – sowohl formeller als auch informeller Art – sind abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen, welche sich heute durch Flexibilisierung, Individualisierung, Pluralisierung und Fragmentierung auszeichnen.

Die „Multioptiongesellschaft“ wie Peter Gross sie in den 1990er Jahren beschrieben hat, zeichnet sich durch eine Fülle an Handlungs- und Erlebnismöglichkeiten aus, die im Zuge von Aufklärung und Industrialisierung entstanden sind. „Optionalität“ und Modernisierung stehen in einem engen Zusammenhang:

„Die Moderne selber lebt in der Möglichkeitsform. [...] Überall klaffen Lücken zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte; überall werden Differenzen zwischen Wirklichem und Möglichem aufgeblendet, überall werden sagenhafte Leistungen und große Sprünge demonstriert. Die Moderne ächzt in der Anstrengung, den Abgrund, der zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit liegt, zu verringern. Wirklichkeit und Möglichkeit sind tausendköpfige Wesen: ausgemessen, ausphantasiert und ausprobiert mit tausenderlei Wegen dazwischen und dem Versprechen, die Anstrengungen zu honorieren.“²

Moderne Gesellschaften sind durch „Optionierung“ und „Entobligationierung“ gekennzeichnet. Optionierung meint die Differenzierung von Möglichkeiten in unter-

¹ Ende 2010, S. 206

² Gross 1994, S. 15

schiedlichen gesellschaftlichen Bereichen, beispielsweise in der Produktion, auf dem Arbeitsmarkt, bei der Familienplanung und letztlich in Bezug auf biographische Entscheidungen, die sich aus einer Vielzahl an Lebensentwürfen und -stilen ergeben. Die individuellen Entscheidungen in den einzelnen Bereichen werden durch Entobligationierung erschwert. Zeitliche und räumliche Grenzen lösen sich auf (Entgrenzung). Der Übergang zwischen Arbeitszeit und Freizeit ist fließend (Entzeitlichung). Soziale Positionierung obliegt immer mehr dem einzelnen durch die in der Moderne erhöhte soziale Mobilität (Enthierarchisierung). Als Triebkräfte nennt Gross geographische und soziale Mobilität, Industrialisierung und Kommerzialisierung sowie Individualisierung durch Realisierung vor dem Hintergrund christlicher Deutungsmotive im Übergang zur Moderne. Im Protestantismus ändert sich der Zusammenhang zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit grundsätzlich:

„Wir schauen hin und möchten hin, das ist die Differenz zur christlichen Handhabung der Differenz zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit. An die Stelle eines unmerklichen Selektionsdrucks bezüglich der Erlebens-, Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten, der den Himmel zum Paradies und die Erde zur Hölle macht, tritt ein scharfer Druck, das Jenseits im Diesseits, das Paradies auf Erden zu realisieren.“³

Im Zusammenhang mit der Verweltlichung in der Moderne, welche durch die Diesseits-Orientierung im Protestantismus vorbereitet wird, entsteht der Druck, die Bedingungen für ein gutes Leben durch Ausschöpfung der eigenen Möglichkeiten in dieser Welt zu verbessern. Individualisierung bedeutet in diesem Zusammenhang, Möglichkeiten zu realisieren. Es entsteht in der Moderne ein enormer Druck auf den einzelnen, der sich immer mehr als Versagensangst äußert. Der zunehmend spätere Eintritt junger Menschen in das Berufsleben und der frühere Austritt älterer Menschen aus selbigem sorgen für eine biographische Beschleunigung und Zeitverkürzung.

Ähnlich wie der „Sputnik-Schock“ und die von Picht ausgerufene Bildungskatastrophe in den 1960er Jahren eine Veränderung des Bildungssystems bewirkt haben, führte der „PISA-Schock“ zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu bildungspolitischen Maßnahmen, deren Ziel ein „dynamischer Bildungsmarkt“ ist.⁴ Folge ist die Ökonomisierung der Bildung, um internationale Wettbewerbsfähigkeit zu gewährleisten

³ Ebd., S. 175

⁴ Vgl. Rehn 2008

(Einführung des Bachelor-Master-Systems an den Universitäten, Einrichtung des schnellen Abiturs „G8“ an den Gymnasien). Die Maßnahmen haben eine Verkürzung der Ausbildungszeiten zum Ziel, was von der Bildungsphilosophie als nachteilig für Bildungsprozesse angesehen wird, weshalb häufig eine Rückbesinnung auf den platonischen Bildungsbegriff gefordert wird:

„In dieser Situation ist es umso dringlicher, an Platon zu erinnern und an dessen Warnung, dass eine schnelle Bildung, eine Bildung ohne Muße am Ende nur ein Heer von Ungebildeten hervorbringt.“⁵

Über die Rückbesinnung auf den Muße-Begriff und damit auf die ursprüngliche Bedeutung von Schule, wird ein anderes Zeitverständnis im Zusammenhang mit institutionalisierten Bildungsprozessen eingefordert. Es wird die These vertreten, dass Lernen ein Prozess ist, der Zeit benötigt, um Umwegen einen Platz einzuräumen. Negativ konnotierte Aspekte des Lernens werden in den Vordergrund gestellt: Lernen ist mit Umwegen, Widerständen und Hindernissen, mit Schwierigkeiten verbunden, die zeitlich im Lernprozess zu berücksichtigen sind, damit sich Lernerfolge einstellen. Probleme ergeben sich in flexiblen, fragmentierten und pluralisierten Gesellschaften in Bezug auf den Anspruch individueller Realisierung von Identität.

Die Dissertation beschäftigt sich mit den Veränderungen des Zeitbewusstseins in der Moderne und ihren Auswirkungen auf Kindheit. Grundannahmen sind, dass Beschleunigung und die Vorstellung der Entwicklungs-kindheit grundlegende Konzepte moderner Gesellschaften sind und sich wechselseitig bedingen. Die These der Arbeit ist, dass Beschleunigung sich auf die Bedingungen des Aufwachsens in modernen Gesellschaften auswirkt und Teil eines Konzeptes von Kindheit ist, welches auf der Vorstellung von Entwicklungs-kindheit beruht. Vor dem Hintergrund modernen Fortschrittsdenkens im Hinblick auf Erziehung und der Erweiterung des Möglichkeits-horizontes menschlichen Handelns wird die Hoffnung verständlich, welche sich auf kindliche Entwicklung richtet. Als gesellschaftliches Phänomen wird Beschleunigung im Hinblick auf Kindheit seit Mitte des 20. Jahrhunderts und den steigenden Erwartungen an Bildungsprozesse – insbesondere auch in der frühen Kindheit – infolge der Bildungsreform relevant.

⁵ Ebd., S. 35, vgl. auch Dörpinghaus/ Uphoff 2012

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Hauptkapitel. Zunächst werden das Phänomen der Beschleunigung und die Empfindlichkeit im Zeitbewusstsein in der Moderne beschrieben. Gründe für einen Wandel des Zeitempfindens sind die Säkularisierung des Beschleunigungsphänomens, die stärkere Betonung objektiver/ linearer Zeit durch das Aufstreben von Naturwissenschaften und Technik sowie der Wandel von kollektiver zu individueller und kontinuierlicher Zeitbestimmung. Im zweiten grundlegenden Kapitel wird die Vorstellung von Entwicklungs-kindheit in der Moderne vorgestellt. Kindheit ist Projektionsfläche für Verheißungen, aber auch für Ängste. Mit der Entwicklung von Kindern wird in der Moderne Fortschritt assoziiert, wenn diese sich unbeeinflusst von schädlichen Einflüssen der Gesellschaft entfalten kann. Lineare Vorstellungen über die Entwicklung von Kindern etablieren sich, vor allem im 20. Jahrhundert durch die Entwicklungspsychologie, und bestimmen das Bild über normale Entwicklung in der Kindheit. Das dritte Kapitel beschreibt die Auswirkungen von Beschleunigung auf Kindheit anhand der Dimensionen technischer und sozialer Beschleunigung sowie der Beschleunigung des Lebenstempos. Im letzten Kapitel werden Zeitstrukturen in Erziehungs- und Bildungsprozessen dargestellt. Bildungsprozesse stehen im Widerspruch zu Ökonomisierung und Zeitverkürzung. Bildung als Verzögerung ist mit Ungewissheit und Unbestimmbarkeit verbunden und nicht anhand objektiver/ linearer Zeitmessung bestimmbar. Erziehung ist ein Prozess, in welchem unterschiedliche Zeiten synchronisiert werden müssen. Eine Beschleunigung von Lern- und Bildungsprozessen wird diesen zeitlichen Anforderungen nicht gerecht. Erziehung ist nicht mit Zeitverlust verbunden, sondern mit zeitlicher Unbestimmbarkeit, welche sich aus der Synchronisation der Modalzeit des Lernens mit der Datenzeit des Zeigens ergibt.

2. Beschleunigung moderner Gesellschaften

Beschleunigung als Phänomen moderner Gesellschaften lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben und verbindet verschiedene Aspekte. In kultureller Hinsicht spielt vor allem die technische Entwicklung seit der Industrialisierung – und insbesondere in Folge der Erfindung des Internets – eine Rolle. Beschleunigung verweist als gesellschaftliches Phänomen auf soziale Prozesse, andererseits aber auch auf individuelle menschliche Verhaltensmuster. Vermittelt über institutionelle Wandlungsprozesse verändern sich individuelle Erfahrungen und Handlungsweisen. Andererseits sind Biographie und Lebenslauf anthropologische Konstanten, welchen eigene „Zeitlogiken“ unterliegen:

„Der Mensch ist das Zeitmangel-Wesen. [...] Was wir verändernd, verbessernd – an Neuem erreichen, müssen wir schneller erreichen: jedenfalls schneller, als der schnelle Tod uns erreicht; [...] Unsere Lebenskürze zwingt uns Menschen zur Schnelligkeit. Unser Leben ist kurz; darum können wir nicht beliebig viel Neues erreichen [...]. Das limitiert unsere Veränderungsfähigkeit und bindet uns an das, was wir schon sind, an unsere Herkunft. [...] Unsere Lebenskürze zwingt uns Menschen zur Langsamkeit. Unser Leben ist kurz; darum haben wir nicht die Wahl, ob wir schnell oder langsam leben wollen, sondern wir müssen – unvermeidlicherweise – stets beides: schnell und langsam leben, Eiler und Zögerer sein. [...] Denn dieses temporale Doppelleben schützt uns – als eine Art Gewaltenteilung der Zeit – vor temporalen Gleichschaltungen: davor, nur – zukunfts hungrig – schnell oder nur – herkunftsdominiert – langsam zu leben.“⁶

Unsere Endlichkeit ist mit einem linearen Zeitgefühl verbunden und verweist nicht nur auf den Tod als Endpunkt dieser Linie, sondern ebenso auf unsere Geburt, als den Anfangspunkt unseres Lebens. Diese beiden Perspektiven des Vor- und Rückblicks erfolgen vom Standpunkt der Gegenwart aus, welcher sich im Laufe der Biographie verändert. Mit voranschreitender Lebenszeit verändert sich die Perspektive auf das Erreichte und das noch zu Erreichende sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht. Dabei gilt es in den unterschiedlichen Lebensphasen – und dies ist zyklisch/ wiederkehrend – ein Gleichgewicht im Sinne eines solchen „temporalen Doppellebens“ zu suchen und dafür ist das Zögern, gleichermaßen wie das Eilen zuweilen vonnöten. Unser individuelles menschliches Zeitbewusstsein hängt von dem historischen, sozialen und kulturellen Kontext ab, in dem unser Leben stattfindet.

⁶ Marquard 2004, S. 9f.

Beschleunigung erweitert Möglichkeitshorizonte, es bleibt allerdings die Frage, ob sie auch Wirklichkeitshorizonte erschließen kann. Der Begriff Beschleunigung bezieht sich in außerphysikalischen Zusammenhängen auf Unterschiedliches. Es ist zum einen soziale Beschleunigung gemeint, also die höhere Frequenz und erweiterte Möglichkeit soziale Kontakte zu pflegen. Und zum anderen die damit einhergehende individuelle Beschleunigung, welche darauf beruht, dass es durch soziale Beschleunigung weniger Verlässlichkeit und Sicherheit gibt. Soziale Rahmen werden immer größer und beliebiger und Erfahrungen können nicht kontinuierlich in einem gleichbleibenden Sozialisationsraum gemacht werden. Die Erweiterung solcher Möglichkeitshorizonte ist nur aufgrund technischer Entwicklungen denkbar. Beschleunigung hat technische, soziale und emotionale Ursachen, die wechselseitig aufeinander wirken.⁷

2.1 Zeit

Das Wort „Zeit“ bedeutet ursprünglich „teilen“ oder „zerschneiden“ und verweist einerseits darauf, dass wir im Hinblick auf eine Sache das Früher und das Später (strukturbezogener Zeitbegriff) oder Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (erfahrungsbezogener Zeitbegriff) trennen können. Andererseits deutet die Wortherkunft darauf hin, dass wir etwas trennen, das eigentlich einen (Sinn-)Zusammenhang bildet. In der Moderne lässt sich eine stärkere Trennung von objektiver und subjektiver Zeit feststellen. Henri Bergson unterscheidet zwischen „äußerer“ Zeit, die quantitativ-naturwissenschaftlicher Art ist und „innerer“ Zeit, welche als qualitativ-hermeneutisch beschrieben werden kann. Bei der ersten handelt es sich um eine Form von Zeit, die messbar und kontrollierbar ist, während die innere Zeit nicht linear von einem Punkt zum nächsten voranschreitet, sondern sich – wie es das Modell des hermeneutischen Zirkels nahe legt – als zyklisch und nicht-stetig zeigt.

Zeit ist – obwohl in vormodernen Gesellschaften noch stark mit natürlichen Prozessen verbunden – ein soziales Konstrukt und wird in Sozialisationsprozessen erwor-

⁷ Vgl. ebd.

ben. Als Orientierungsmittel setzt sie zwei Prozesse beziehungsweise Abläufe miteinander in Verbindung. In der Vormoderne dienen natürliche Abläufe, wie beispielsweise der Gang der Sonne, als Orientierung für menschliche Handlungen und soziale Prozesse. Die Kirchturmuhren des Mittelalters sind der erste Schritt zu einer öffentlichen Uhrzeit, welche unabhängig von Naturprozessen individuelle Handlungen bestimmen und Orientierung bieten. Durch die Industrialisierung und die zunehmende Unabhängigkeit von der Natur – beispielsweise vom Tageslicht – erfährt die Uhr als Messinstrument für Handlungsabläufe und die Strukturierung des Tagesablaufes eine immer größere Bedeutung. Zeitbestimmung beruht auf der menschlichen Fähigkeit Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einzeln wahrzunehmen, sie aber auch miteinander in Verbindung zu setzen. Darüber hinaus sind Veränderungen in der Zeit durch die Gedächtnisleistung des Menschen spürbar.⁸

Die äußere/ objektive Zeit lässt sich mit Messgeräten erfassen und die innere/ subjektive Zeit wird nur in inneren Prozessen (des Erinnerens) erfahrbar. Für den Prozess des Erinnerens ist es aufgrund seiner Unbestimmbarkeit vorteilhafter, wenn Strukturen sich wiederholen, weil man nicht sicher sein kann, dass beim ersten Durchlaufen eine Wahrnehmung innerer Prozesse stattfindet. Dies wird insbesondere dann bedeutsam, wenn Prozesse des objektiven Zeitmessens stärker betrieben werden. Für die heutige Gesellschaft lässt sich ein Wandel des Zeitbestimmens dahingehend feststellen, dass Zeitmessung immer häufiger stattfindet:

„Genügte es früher einmal den sozialen Erfordernissen, wenn ein Ausrufer oder wenn Glocken die Gläubigen morgens, mittags und abends zum Gebet riefen, so entsprach es auf einer weiteren Stufe den sozialen Erfordernissen, wenn öffentliche Uhren die Stunden anzeigten, und auf noch weiteren Stufen der Gesellschaftsentwicklung schließlich auch noch die Minuten und sogar die Sekunden.“⁹

Die Zeit zu bestimmen ist heute zu einem kontinuierlichen Prozess geworden durch die Verbreitung von persönlichen Uhren, die häufig wie beim Handy oder Computer auch noch mit anderen Funktionen verbunden sind. Das objektive Zeitbestimmen vermittelt eine gewisse Sicherheit, weil es objektiv anhand eines Messgerätes, wie beispielsweise der Uhr, jederzeit eine Rückmeldung ermöglicht. Allerdings ist diese

⁸ Vgl. Elias 2004

⁹ Elias 2004, S. 133

Rückmeldung auch objektiver Art und besitzt eben keinen subjektiven Wert beziehungsweise keine subjektive Aussage. Das Bedürfnis nach Sicherheit im Zusammenhang mit der Zeit resultiert aus der anthropologischen Gegebenheit des Todes und des Sterbens – wie Martin Heidegger es in seiner Analyse „Sein und Zeit“ beschrieben hat. Biographisch sehen wir aus der linearen Perspektive den Tod als Endpunkt unseres Lebens. Zyklische Zeit ist gekennzeichnet durch Wiederkehr und Rhythmus. Sie resultiert aus der Erfahrung und bietet daher Handlungssicherheit für die Gegenwart. Die „Geschichtszeit“¹⁰ ist durch Veränderung, Vergehen und Verfall auf der einen Seite und durch Wachstum und Entstehen auf der anderen Seite bestimmt. Eine Unterteilung der Zeit in objektiv/ subjektiv oder linear/ zyklisch dient immer analytischen Zwecken. In der Realität sind diese Zeitformen vermischt und beeinflussen sich wechselseitig.¹¹

Beschleunigung verweist auf ein schnelleres Vergehen der Zeit und darauf, dass die Zeit einen Bezug zum Raum hat. Zeit und Raum stehen in einem engen Zusammenhang, wobei Zeit die wesentlich abstraktere Kategorie ist und sich deshalb auch im Zusammenhang mit der Zeit räumliche Vorstellungen durchgesetzt haben. Der Begriff „Beschleunigung“ stammt aus physikalischen Zusammenhängen und bezeichnet das schnellere Zurücklegen einer Wegstrecke. Die Beschleunigung moderner Gesellschaften hat zum einen mit technischen Erneuerungen und der gesteigerten Innovationsrate zu tun, zum anderen aber auch mit dem Gebrauch von Technik – wie beispielsweise kontinuierlichem Zeitbestimmen.¹²

2.2 Kultureller Wandel des Beschleunigungsphänomens

Beschleunigung und der Wunsch nach einem schnelleren Vergehen der Zeit sind nicht nur für die Moderne kennzeichnend. Allerdings muss im Christentum die Beschleunigung der eigenen Lebenszeit oder auch der Weltzeit im Zusammenhang mit der Sakralzeit – der zeitlosen Zeit – und der prinzipiellen Teilhabe des Menschen an dieser göttlichen Zeit gesehen werden. Die Ewigkeit Gottes wird im Moment des

¹⁰ Vgl. Kaempfer 1997

¹¹ Vgl. Elias 2004, Kaempfer 1997 sowie Nassehi 2008

¹² Vgl. Elias 2004 sowie Rosa 2005

Todes auch Teil des menschlichen Lebens. Insofern sind lineare Zeit und die Vorstellung der Besserung und des Fortschritts mit einer gewissen Sicherheit verbunden. Menschen vertrauen auf die Erlösung Gottes, weil sie Gott als einer außerhalb der Zeit stehenden Größe übermenschliche Kraft zusprechen. In der Moderne werden, durch die Säkularisierung und den Verlust der Sakralzeit, der Fortschritt und die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse zur weltlichen Aufgabe. Durch diese Verantwortungsübernahme des Menschen für das persönliche und gesellschaftliche Heil entsteht eine gewisse Unruhe. Erlösung und Wohlergehen hängen in stärkerem Maße vom menschlichen Handeln ab, da das menschliche Handeln einen stärkeren Zukunftsbezug erfährt und die Konsequenzen dieses Handelns stärker in die Zukunft hineinprojiziert werden und über die Gegenwart und nahe Zukunft hinausweisen.¹³

Beschleunigung wird in der Moderne somit anhand der individuellen beziehungsweise gesellschaftlichen Erfahrung gemessen, während sie in der jüdisch-christlichen Tradition mit der Erwartung äußerer Ereignisse verbunden ist. Beschleunigung in letzterem Sinne wird dann als ein „von außen“ verursachtes Ende der Zeit verstanden, dass aufgrund bestimmter Anzeichen immer näher zu rücken scheint. Das Ende der weltlichen Zeit bedeutet für die Menschen den Beginn der göttlichen Zeit, Teilhabe an der Gnade Gottes und Beschleunigung ist dann der Prozess der Verkürzung menschlichen Leids. Zeitverkürzung ist also positiv konnotiert und das Ausbleiben des Weltendes und die enttäuschten Hoffnungen können an der Erwartungssicherheit nichts ändern: „Die Zeitverkürzung war jederzeit auf die Geschichte anwendbar, sie selber aber eine außerhistorische, übergeschichtliche Vorgabe, über die der Mensch selber nicht befinden konnte.“¹⁴ Der Glaube erhält die Hoffnung auf ein positives Ende und Täuschungen werden als menschliche Fehlinterpretationen gewertet. Insofern werden Wiederholungen und Aufschub nicht als etwas Negatives betrachtet.¹⁵

Im Übergang zur Moderne ist der christliche Glaube noch stark in den Gesellschaften verankert und somit auch die Vorstellung über Erlösung und Heilserwartung. Das Aufkommen der Naturwissenschaften lässt die Menschen über die neuen technischen Möglichkeiten staunen und bestärkt Gefühle der Hoffnung, wodurch sich die

¹³ Vgl. Koselleck 2003

¹⁴ Ebd., S. 188

¹⁵ Vgl. ebd.

Heilserwartung langsam an die Technik bindet und zur innerweltlichen Heilserfahrung wird. Damit erhält das Fortschreiten in der Zeit an sich einen Wert, während es zuvor lediglich ein Nebeneffekt in der Erwartung eines bald eintretenden Weltendes war. Die Menschen machen in der Moderne durch technische Erfindungen, welche letztlich die Industrialisierung ermöglichen, die Erfahrung der Verbesserung des menschlichen Lebens aus eigener Kraft, wobei diese durch den Einsatz von Maschinen übermenschlich zu sein scheint. Es werden Möglichkeiten entdeckt, die revolutionär sind – die Erfindung der Dampfmaschine, Elektrizität etc. Akteur der Beschleunigung ist nun der Mensch selbst:

„Die außergeschichtlich vorgegebene Zeitverkürzung wird im Laufe der Frühen Neuzeit zu einem innergeschichtlichen Beschleunigungsaxiom. Dabei wechselt das Subjekt von Gott zum Menschen, der eben diese Beschleunigung durch eine Verwandlung von Natur und Gesellschaft herbeizwingen soll.“¹⁶

Es wird deutlich, dass es in diesem Prozess der Heilserfahrung auch Rückschläge und negative Folgen gibt, die teilweise erst sehr viel später sichtbar werden beziehungsweise wahrgenommen werden. Diese Tatsache bringt wesentlich mehr Unruhe in die Zeit und erhöht den Druck auf die Zukunft, weil die Gewissheit des künftigen Heils nun vom Menschen abhängt. Und als Menschen erfahren wir nach wie vor sowohl die positiven als auch negativen Folgen des Einsatzes von Technik.¹⁷

Auch wenn die Moderne durch Säkularisierung und die Trennung von Staat und Kirche bestimmt wird, ist die christliche Religion nach wie vor Wertmaßstab der Gesellschaft. In Bezug auf Beschleunigung liefert sie wichtige Instrumente, welche eine Transformation von Heilserwartung in Heilserfahrung ermöglichen. Zum einen bewirkt der Protestantismus eine Zuwendung zur Welt und verlagert das menschliche Heil vom Jenseits ins Diesseits. Zum anderen bindet er ein existentielles Gefühl – Angst – an die Verheißung, dass der Mensch selbst für sein Seelenheil sorgen kann beziehungsweise sich die Gnade Gottes im eigenen Verhalten widerspiegelt.¹⁸

Die Prädestinationslehre besagt, dass vorbestimmt ist, wer sich im Gnadenstand Gottes befindet. So haben Zeitnutzung und Aktivität zweierlei Funktion: einerseits wird

¹⁶ Ebd., S. 195

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Vgl. Rosa 2005

menschliche Aktivität als Zeichen göttlicher Kraft gewertet (Gott wirkt durch den Menschen, was sich in den Werken des Menschen zeigt) und andererseits kann die Angst, nicht in der Gnade Gottes zu leben durch Geschäftigkeit verdrängt werden. Beschleunigung ist immer auch ein Mittel gegen existentielle Angst. In der Moderne gewinnt der Mensch Sicherheit durch sein eigenes Handeln und materielle Güter als Ergebnis seiner Arbeit, welche als Zeichen existentieller Sicherheit gewertet werden. Da die gesellschaftliche Ordnung nicht mehr durch Geburt festgelegt ist und Heilsgewissheit über Kapital gewonnen wird, entsteht ein Wettbewerbsdruck, der über die Sicherung materieller Existenzbedürfnisse hinausgeht:

„Im Fortgang des Modernisierungsprozesses [...] wandelten Angst und Verheißung zwar ihre kulturelle Form, indem ihre Projektionsfläche sich aus dem Bereich einer extrasozialen Transzendenz (ewiges Heil vs. Verdammnis) in den systemimmanenten Bereich des sozialen Wettbewerbs verlagerte, in ihrer Funktion als motivationale Treibfedern des (Wachstums- und) Beschleunigungsprozesses blieben sie jedoch unbeschadet des damit einhergehenden Übergangs vom geschlossenen zum offenen Zukunftshorizont erhalten.“¹⁹

Das bedeutet, dass die zuvor auf einen außerweltlichen Bereich verlagerte Angst in der Moderne zu einer sozialen Wettbewerbsangst wird.²⁰

2.3 Beschleunigung und veränderte Raumwahrnehmung

Eine erhebliche Veränderung in der Zeitwahrnehmung ergibt sich durch die Industrialisierung und die Geschwindigkeitsänderungen in der Fortbewegung und in der Kommunikation – durch die Erfindung der Eisenbahn, des Telegraphen etc. Solche Sprünge in der Entwicklung machen deutlich, dass Beschleunigung als ein Merkmal moderner Gesellschaften kein kontinuierlich verlaufender Prozess ist. Es gibt Veränderungen wie die Erfindung der Eisenbahn oder des Internets, welche viel Aufmerksamkeit erfahren und als große Umstellung beziehungsweise Bruch erlebt werden und es gibt Veränderungen, die eher langsam und unauffällig verlaufen und sich im Laufe der Etablierung einer Technik einstellen – ein Beispiel hierfür sind die expandierenden Funktionen des Handys. Die Industrialisierung hat durch das Zusammenspiel von technischen Erfindungen und der arbeitsteiligen Organisation der Gesell-

¹⁹ Ebd., S. 284

²⁰ Vgl. ebd.

schaft zur Beschleunigung unterschiedlicher Prozesse geführt – wobei noch zu zeigen sein wird, dass Beschleunigung immer mit Entschleunigung und Verlangsamung einhergeht. Technische Innovationen haben eine schnellere Überbrückung von Distanzen im Transport und in der Kommunikation ermöglicht.²¹

Dadurch hat sich die Wahrnehmung des Raumes erheblich verändert:

„Der zunehmende Gebrauch von Landkarten transformierte die „natürliche“, ortsgebundene Raumvorstellung, deren Zentrum etwa „das Dorf“ als Lebensmittelpunkt des Betrachters darstellt und die ihren gleichsam lebensweltlichen Horizont in konzentrischen Kreisen abnehmender Vertrautheit von dort aus entwickelt, in eine gewissermaßen „ortlose“ oder zentrumsvariable Form abstrakter Raumbetrachtung.“²²

Die zunehmende räumliche Abstraktion hat zum einen mit dem Gebrauch von Landkarten und der anderen Betrachtung des Raumes, zum anderen aber auch mit der veränderten Art der Bewegung im und durch den Raum zu tun – und dies reicht von der Fortbewegung zu Fuß, über Pferd und Kutsche, Eisenbahn und Auto bis hin zum Flugzeug als einer Form der Fortbewegung, die „raumlos“ zu sein scheint. Das Errichten von Straßen beseitigt Hindernisse im Raum, was ein weiteres Beispiel für die qualitative Veränderung des Raumes und der Raumwahrnehmung ist. Hinzu kommen moderne Techniken der Kommunikation – von der Postkutsche über den Telegraphen, über das Telefon bis hin zum Handy und zum Internet.

Informationen werden heute ebenso „raumlos“ übermittelt wie Menschen Distanzen überwinden. Orientierung (auch im Raum) wird in der Moderne stärker über Technik vermittelt erreicht, wobei eine zunehmende Ablösung vom Raum festzustellen ist.²³ Die Zeit löst sich insofern vom Raum ab, als dass sie technisch gleichförmig verläuft und nicht mehr an nachvollziehbaren natürlichen Prozessen bemessen wird, welche noch als Sinneinheit wahrgenommen werden konnten. Ein Zusammenhang von Beschleunigung und Technik ergibt sich aus dieser „Denaturalisierung“²⁴ der Zeit. Zeit

²¹ Vgl. Koselleck 2003

²² Rosa 2005, S. 162

²³ Es gibt Gegenbewegungen, die sich den Mechanismen der Globalisierung zu entziehen versuchen und wieder lokale Kommunikationsstrukturen nutzen.

²⁴ Vgl. Koselleck 2003

und Zeitmessung werden in der Moderne zunehmend abstrakter, kontinuierlicher und gleichmäßiger.²⁵

2.4 Soziale Beschleunigung

Beschleunigung hat kulturelle Gründe, die bereits vor dem Einsetzen der Moderne, vor der Säkularisierung und vor der Industrialisierung zu finden sind. Sie transformieren sich im Prozess der Modernisierung und gehen andere Verbindungen ein. Ein wichtiger Antriebsfaktor für die Beschleunigung des Lebens sind die technischen Erfindungen, die im Zuge der Industrialisierung stärkere Verbreitung finden. Der Grund hierfür liegt in den ökonomischen Veränderungen und der Arbeitsteilung, welche die Industrialisierung wiederum erst u.a. ermöglicht hat. Dem Kapitalismus ist eine Steigerungslogik eingeschrieben, die mit Zeitvorsprüngen und Wettbewerbsvorteilen einhergeht und somit eine gewisse wirtschaftliche und dadurch auch existentielle Sicherheit verschafft. Gerade zu Beginn der Industrialisierung wird allerdings deutlich, dass sich die Gesellschaft aufgrund der veränderten ökonomischen Bedingungen und Möglichkeiten auch in ihrer Struktur verändert und Macht- und Herrschaftsinteressen sehr ungleich verteilt sind. Diese Ungleichheiten werden im Laufe des 20. Jahrhunderts zumindest soweit bearbeitet, dass sich die Arbeitsbedingungen in den Betrieben verbessern und eine gewisse Wohlstandssicherung in der Breite der Bevölkerung erreicht wird.²⁶

Die Sicherung der neuen Gesellschaftsstrukturen, in denen Menschen ihre Arbeitskraft „frei“ auf einem dafür vorgesehenen Markt einsetzen, erfordert eine gewisse Zeitdisziplinierung. Zeitdisziplin ist notwendig, um die Steigerungsraten einhalten zu können, wobei schnell Grenzen deutlich werden. Es sind immer noch Menschen, welche die Maschinen in den Fabriken bedienen und der Einsatz menschlicher Arbeitskraft erfordert eine ständige Erneuerung selbiger. Im Fordismus werden daher Arbeitszeit und Freizeit stärker getrennt, was mit einer Verkürzung der Arbeitszeit einhergeht. Zeittakt, Zeitdisziplin und -organisation hängen in der modernen Indust-

²⁵ Vgl. Elias 2004, Koselleck 2003 sowie Rosa 2005

²⁶ Vgl. ebd.

riegesellschaft vom Maschinentakt der Fabriken ab. Natürliche Grenzen sind zu einem großen Teil überwunden beziehungsweise werden im Laufe des 20. Jahrhunderts überwunden (Unabhängigkeit von den Jahreszeiten, vom Tageslicht etc.).

Die Grenze zwischen Arbeitszeit und Freizeit muss jetzt vom Menschen selbst gesetzt werden. Henry Ford hat zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen den Arbeitstag auf acht Stunden begrenzt.²⁷ Dadurch gab es zunächst eine Phase, in der Arbeit und Freizeit klar voneinander getrennt waren, welche als Fordismus bezeichnet wird. Diese gleichmäßige Trennung von Arbeit und Freizeit löst sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts auf. Charakteristisch für die Zeitorganisation des Postfordismus ist, dass Zeittakte nicht für alle gleichermaßen gelten. Arbeitsverhältnisse sind in ihrer Dauer, in der Lage der Arbeitszeit und dem Grad der Flexibilität sehr unterschiedlich. Dies stellt insbesondere für Familien ein Problem dar, da sie in den meisten Fällen die unterschiedlichen Arbeitszeiten der Eltern mit den Zeiten der Betreuungseinrichtungen koordinieren müssen.

Beschleunigung als gesellschaftliches Phänomen betrifft die Gesellschaft in ihren grundlegenden Strukturen (Produktion und Reproduktion – Beruf und Familie), welche Gesellschaft stabilisieren und dem einzelnen Orientierung bieten:

„Beschleunigung des sozialen Wandels lässt sich damit definieren als Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierenden Erfahrungen und Erwartungen und als Verkürzung der für die jeweiligen Funktions-, Wert- und Handlungssphären als Gegenwart zu bestimmenden Zeiträume.“²⁸

Hartmut Rosa beschreibt soziale Beschleunigung als Phänomen des Wandels der Basisinstitutionen einer Gesellschaft und nennt hierfür den Beruf und die Familie, welche die Gesellschaft in ihren Grundbedürfnissen (Produktion und Reproduktion) sichern. Er kommt zu dem Schluss, dass im Übergang von der Vormoderne zur Moderne und Spätmoderne ein Wechsel von intergenerationalen Wertorientierungen zu intragenerationalen Umbrüchen in den Orientierungsmaßstäben einer Gesellschaft stattfindet. Dementsprechend wandeln sich auch die biographischen Orientierungen.

²⁷ Im 20. Jahrhundert steigt der Anteil der arbeitsfreien Zeit.

²⁸ Rosa 2005, S. 133

Für den Beruf lässt sich ein Wandel von der intergenerationalen Weitergabe zum intragenerationalen Wechsel feststellen. In der Vormoderne werden Berufe – vor allem wenn sie mit einem eigenen Betrieb verbunden sind – in der Familie über Generationen hinweg weitergegeben. In der Moderne erhält der Beruf zunehmend Identifikationsfunktion und ist darüber hinaus mit der Erwartung sozialen Aufstiegs verbunden, da gesellschaftliche Strukturen sich aufgrund des Leistungsprinzips bilden und nicht mehr – zumindest ist das die Forderung – durch Geburt und Herkunft bestimmt werden sollen. Berufe haben infolgedessen meistens die Dauer eines Lebens und werden seltener an die nächste Generation weitergegeben. Am Ende des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Gültigkeitsdauer von Berufen stark abgenommen. Weiterbildungen und Umschulungen sind notwendig, um sich den veränderten Bedingungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Für die Familie lässt sich feststellen, dass Familienformen sich pluralisiert haben und unterschiedliche Familienmodelle gleichwertig nebeneinander stehen oder zumindest um Gleichwertigkeit kämpfen.²⁹

Die „skeptische Generation“ der um 1930 Geborenen wächst im Nationalsozialismus auf, erlebt in der Adoleszenzphase dessen Ende und einen totalen Zusammenbruch sowie den Neuaufbau der gesellschaftlichen Institutionen und findet, den gesellschaftlichen Umständen entsprechend, spät in die Familiengründungs- und Erwerbsphase. Als „rebellische Generation“ wird die um 1940 geborene Generation bezeichnet. Sie wächst in der Nachkriegszeit auf, in der in vielen Familien die Vaterfiguren fehlen, welche dann teilweise in der Nachkriegszeit aus der Kriegsgefangenschaft zurückkehren. Schule richtet sich am humanistischen Bildungsideal aus, wobei Autoritäten von dieser Generation stark in Frage gestellt werden. Trotz der Auseinandersetzung um die Liberalisierung gesellschaftlicher Werte orientiert sich diese Generation insgesamt nach wie vor an konventionellen Familienformen und tritt früh in die Erwerbs- und Familienbildungsphase ein.

Die um 1960 geborenen „neoromantischen Protestler“ erleben in ihrer Kindheit das Wirtschaftswachstum der BRD und in der Adoleszenz dessen Stagnation. Der Sputnik-Schock bewirkt eine Neuordnung und Öffnung des Bildungswesens. So ergeben sich bessere Bildungschancen und längere Bildungszeiten. Dennoch erlebt diese Ge-

²⁹ Vgl. ebd.

neration massive gesellschaftliche und politische Verunsicherung, welche sich in der Anti-AKW- und Friedensbewegung äußern. Die Angst vor einem erneuten gesellschaftlichen Zusammenbruch führt zu einer zunehmenden Innenorientierung und Selbstbezogenheit in dieser Generation. Familien werden seltener und später gegründet, wobei sich nun auch die nicht-eheliche Lebensgemeinschaft etabliert. Die jüngeren Generationen der um 1970 und Ende der 1970er Jahre Geborenen erleben in ihrer Kindheit wirtschaftliche Stagnation, in der Adoleszenz allerdings die Möglichkeiten und Potentiale der neuen Kommunikationstechnologien. Die zunehmende Prekarisierung des Arbeitsmarktes führt trotz der Erweiterung und Erneuerung von Beschäftigungsverhältnissen zu einer Verunsicherung. Diese hängt vor allem mit der zunehmenden Kurzfristigkeit von Beschäftigungsverhältnissen zusammen.³⁰

Insofern lassen sich intragenerationale Umbrüche nicht erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts verzeichnen. Dennoch kann dadurch die These der sozialen Beschleunigung nicht widerlegt werden, da aus den Daten auch ersichtlich wird, dass der Umgang mit gesellschaftlichen Umbrüchen jeweils ein anderer ist und sich das subjektive Empfinden im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verändert. Diese Veränderung ist auch darauf zurückzuführen, dass gesellschaftliche Normen und Werte, die in den 1960er und 1970er Jahren im Rahmen einer Liberalisierung erstritten wurden, erst zum Ende des Jahrhunderts statistisch relevant gelebt werden. Veränderungen im Zeitempfinden, Orientierungslosigkeit und Ordnungssuche können insofern auf soziale Beschleunigung zurückgeführt werden, als dass sie empirisch erst für das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts nachzuweisen ist.

³⁰ Es müssen für die Generationen in Ostdeutschland Unterscheidungen gemacht werden. Die Unterschiede in der ersten Generation sind gering. In der Phase der Rebellion in der BRD kann für die DDR festgestellt werden, dass sich eine Rebellion der jungen Generation nur schwach abzeichnet und es sich weitestgehend um eine „funktionierende Generation“ handelt. Die neoromantische Generation unterscheidet sich deutlich von der ostdeutschen, welche früh in die Erwerbs- und Familiengründungsphase eintritt. Die jüngeren Generationen werden als Ordnungssucher für West- und Ost-Deutschland zusammengefasst, da die Pluralisierung und Flexibilisierung der Lebensverhältnisse für Ostdeutschland in besonderem Maße für Verunsicherung sorgen, aber auch für Westdeutschland von Bedeutung sind.

Institutionelle Umbrüche im Lebenslauf im 20. Jahrhundert³¹

	Kindheit und Schulzeit	Adoleszenzphase	Frühes Erwachsenenalter
Skeptische Generation (zwischen 1927 und 1930 geboren)	Nationalsozialismus, Rassenideologie, Opferbereitschaft, Arbeit und Kriegsdienst	Ende des Nationalsozialismus, Zusammenbruch der Institutionen, Revision biographischer Orientierungen, Verlust des Vertrauens in Autoritäten, verkürzte Schul- und Ausbildungszeiten	Später Einstieg in das erste dauerhafte Beschäftigungsverhältnis, späte Familienbildung, wirtschaftliche Aufschwungphase in den 1950er Jahren
Rebellische Generation (um 1940 geboren)	Nachkriegszeit, Fehlen der Väter, humanistische Schulbildung	Studentenbewegung, sexuelle Liberalisierung, Orientierung an konventionellen Familienformen, Rückkehr der Väter	Früher Eintritt in dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse, frühe Familienbildung
Neoromantische Protestler (um 1960 geboren)	Wohlstandsphase, Öffnung des Bildungssystems, verlängerte Bildungswege	Anti-AKW- und Friedensbewegung, wirtschaftliche Stagnation, Selbstbezüglichkeit und Subjektivismus	Später Eintritt in langfristige Beschäftigungsverhältnisse, spätere und seltenere Familiengründung, größere Relevanz der nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft
Ordnungssucher (um 1970 und in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre geboren)	Wirtschaftliche Stagnation	Digitale Revolution, Wiedervereinigung, Abbau des Sozialstaates	Kurzfristigkeit von Beschäftigungsverhältnissen (Prekarisierung des Arbeitsmarktes), Pluralisierung von Lebensentwürfen

³¹ Vgl. Corsten 2008

3. Kindheit als Entwicklungskonzept

Die zahlreichen Publikationen zum Thema „Kindheit“, welche insbesondere in den letzten Jahren im Rahmen der neuen Kindheitsforschung entstanden sind, machen deutlich, dass unser Blick auf Kindheit immer ein spezieller ist, unterschiedliche Qualitäten beleuchtet und jeweils andere Normalitäts- und Normativitätsentwürfe widerspiegelt. Kindheit kann in diesem Zusammenhang als Konstrukt verstanden werden, welches einerseits in der Perspektive des Lebenslaufes eine besondere Entwicklungsphase meint und andererseits eine spezifische Seinsweise der Kinder bezeichnet. In beiden Fällen grenzt sich Kindheit vom Erwachsenenalter ab. Als Entwicklungsphase stellt sie eine Vorbereitung auf das Erwachsenenalter dar, dessen Eintritt wir als Zeichen der Mündigkeit bewerten. Als Seinsweise betont sie den Unterschied zum Erwachsensein, das Eigenrecht der Kinder und somit auch einen besonderen Umgang im Generationenverhältnis. Neben den jeweils sich wandelnden Vorstellungen von Kindheit steht die anthropologische Konstante des empirischen Wesens „Kind“.³² In die Betrachtungsweise Kindheit fließen verschiedene biologische, soziale und pädagogische Konstanten ein, die historisch jeweils anders bewertet werden und demzufolge der Schutzraum Kindheit auch anders eingerichtet wird.

3.1 Kindheit als gesellschaftliche Konstruktion der Moderne

Der Umgang mit Kindern und Kindheit ist gesellschaftlich bedingt und geprägt durch kulturelle Vorstellungen und Bilder, welche die Institutionalisierung von Kindheit beeinflussen: „Kind ist, wer noch nicht erwachsen ist. Kindheit ist eine soziale Tatsache und zugleich eine kulturell geprägte Auffassung vom Kind, eine „Konstruktion“.“³³ Kulturelle Konstruktionen von Kindern – verankert in der Erwachsenenengesellschaft – beeinflussen den Umgang mit Kindern. Kindheit ist „gelebte Wirklichkeit einerseits, Projektionsfläche vielfältiger Wunschvorstellungen andererseits“³⁴.

³² Vgl. Lenzen 1997

³³ Berg 2004, S. 498

³⁴ Ebd., S. 497

Die Pädagogik der Aufklärung ist durch die Vorstellung der Erziehungs- und Bildungsfähigkeit von Kindern bestimmt. Individuelle Entwicklung ist an gesellschaftliche Zwecke gebunden und das Medium menschlichen und gesellschaftlichen Fortschritts, da sie durch Erziehung beeinflussbar ist. Rousseau hat diesen Gedanken in seinem utopischen Entwurf von Kindheit entwickelt. Für ihn steht das individuelle Glück, welches sich durch ein Gleichgewicht der Fähigkeiten des Einzelnen und seinem Willen auszeichnet, am Beginn der Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Gesellschaftliche Unverhältnismäßigkeit kann dadurch vermieden werden, dass der Einzelne an seinem eigenen Beispiel Verhältnismäßigkeit durch Erziehung lernt.³⁵ Der Philanthropismus setzt die Priorität anders. Die Nützlichkeit des Einzelnen für die Gesellschaft steht im Vordergrund und das individuelle Glück ergibt sich daran anschließend:

„In der Tendenz soll nämlich die ehemalige Standeserziehung jetzt durch individuelle Leistung, die jedes Kind, möglicherweise begrenzt aber unabhängig von seiner Herkunft erbringen kann, überwunden werden.“³⁶

Rousseaus gesellschaftskritische Perspektive bewertet den Einfluss von Gesellschaft auf die kindliche Entwicklung als hemmend, während sich für die Philanthropen kindliche Entwicklung an der Gesellschaft orientieren muss. Konstruktionen von Kindheit und Entwicklung stehen insofern im Zusammenhang mit der Frage nach der Vor- oder Nachrangigkeit individueller Interessen gegenüber gesellschaftlichen bzw. der Bewertung des Zusammenhangs zwischen individuellem und gesellschaftlichem Fortschritt.³⁷

Aus soziologischer Perspektive stellt Kindheit eine Phase im Prozess der Sozialisation dar. Der Forschungsgegenstand „Kindheit“ hat sowohl im Rahmen historischer Forschung als auch im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung seit der Mitte des 20. Jahrhunderts an Bedeutung gewonnen. Historische Arbeiten betonen das Konzept von Kindheit als Schon- und Vorbereitungsraum innerhalb der modernen Gesellschaft, während sozialwissenschaftliche Arbeiten genau diese protektionistische Perspektive auf Kindheit kritisieren und in Frage stellen. Kinder werden als Akteure betrachtet, welche einen den Erwachsenen ebenbürtigen Subjektstatus

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Ebd., S. 501

³⁷ Vgl. ebd.

besitzen.³⁸ Diese Betrachtungsweise geht einher mit einem veränderten Verständnis von Sozialisation, welches den Sozialisationsprozess nicht als passiv, sondern als vom Sozialisanden aktiv gestalteten Prozess definiert:

„Sozialisation bezeichnet [...] den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die „innere Realität“ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die „äußere Realität“ bilden.“³⁹

Zur äußeren Realität des Sozialisationsprozesses gehören die Vorstellungen, Muster und Konzepte von Kindheit. In der Moderne erfährt Kindheit einen Formwandel, der auf wirtschaftlichen und rechtlichen Veränderungen beruht.⁴⁰ Die Differenzierung der Gesellschaft infolge der Industrialisierung und der Arbeitsteilung führt auch zu einer generationalen Differenzierung und es entstehen spezielle Institutionen für Kinder. Zu diesem Prozess der Institutionalisierung gehören die Familialisierung und die Scholarisierung. Familialisierung bezeichnet die Tatsache, dass Kinder „im moralischen, normativen und rechtlichen Sinne eher dem Privaten als dem Öffentlichen zugeordnet [sind]“⁴¹. Aber nicht nur die Zuständigkeit für, sondern auch die Organisation von Kindheit im privaten Raum im Rahmen des Prozesses der Verhäuslichung ist ein Kennzeichen von Familialisierung. Scholarisierung bezeichnet die Institutionalisierung von Kindheit in Bildungsinstitutionen wie der Schule. Dieser Prozess vollzieht sich im Zuge der Industrialisierung für die gesamte Bevölkerung, während Schule zuvor lediglich wenigen Kindern aus finanziell privilegierten Elternhäusern vorbehalten war. In der Moderne werden Kinder also institutionell getrennt von den Erwachsenen. Es entsteht ein pädagogischer Raum, der dem Schutz, der Entwicklung und der Bildung vorbehalten ist. Kindheit wird pädagogisiert und emotionalisiert und es entstehen die Konzepte der Familien- sowie der Schulkindheit.⁴²

³⁸ Vgl. Andresen 2002, Honig 1999 sowie Lenzen 1997

³⁹ Hurrelmann 2002, S. 15f.

⁴⁰ Vgl. Brinkmann 2008

⁴¹ Mierendorff 2010

⁴² Vgl. ebd. sowie Andresen 2002, Brinkmann 2008, Honig 1999

Diese räumliche und zeitliche Trennung der Kinder von den Erwachsenen dient aber nicht nur dem Lernen und der Entwicklung der jüngeren Generation. Die Einrichtung des Schonraumes Kindheit dient auch gesellschaftlichen Zwecken. Kinder werden als „Humankapital“ der Zukunft betrachtet. Sie sind Reproduzenten gesellschaftlicher Strukturen in biologischer, kultureller und sozialer Hinsicht. Der Schonraum Kindheit ist dem Lernen und der Entwicklung von Kindern auch zu diesem Zweck vorbehalten und lässt sich als „funktionales Paradigma“ der Kindheit beschreiben.⁴³ Es weist auf die gegenseitige Abhängigkeit der Generationen hin: Kinder sind nicht nur abhängig von Erwachsenen, bedürfen des Schutzes und der Unterstützung. Erwachsene sind ebenso abhängig von der nachfolgenden Generation in Bezug auf die Weitergabe von Werten, Traditionen und Erfahrungen.

Für den generationalen Austausch und das Hineinwachsen in eine Gesellschaft hat die Moderne der Kindheit ein Moratorium eingeräumt. Das bedeutet, dass Kinder einen Aufschub von gesellschaftlicher Verantwortung erhalten. Der Begriff „Moratorium“ ist geläufiger im Hinblick auf das psychosoziale Moratorium des Jugendalters, während für das Kindesalter eher die Begriffe „Schonraum“, „Schutzraum“ oder „Vorbereitungsraum“ verwendet werden. Moratorium meint Verzögerung, Unterbrechung im Sinne eines Aufschubs, einer Rast oder Zwischenzeit.⁴⁴ Nach Erikson bezeichnet das psychosoziale Moratorium

„eine Periode [...], während dessen der Mensch durch freies Rollen-Experimentieren sich in irgendeinem der Sektoren der Gesellschaft seinen Platz sucht, eine Nische, die fest umrissen und doch wie einzig für ihn gemacht ist. Dadurch gewinnt der junge Erwachsene das sichere Gefühl innerer und sozialer Kontinuität, das die Brücke bildet zwischen dem, was er als Kind war und dem, was er nunmehr im Begriff ist zu werden; eine Brücke, die zugleich das Bilde verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, seiner Sozietät erkannt wird.“⁴⁵

Das psychosoziale Moratorium ist also ein Zwischenstadium, welches Kindheit und Erwachsenenalter verbindet, Jugendlichen das Ausprobieren verschiedener Rollen zugesteht, um eine Identität zu entwickeln, die eigene Entwicklungspotenziale und Fähigkeiten mit gesellschaftlichen Rollenstrukturen verbindet. Im Zusammenhang

⁴³ Vgl. Joos 2001

⁴⁴ <http://de.pons.eu/latein-deutsch/mora>

⁴⁵ Erikson 1966, S. 137f.

mit Kindheit meint ein Moratorium den Aufschub von gesellschaftlicher Verantwortung im Sinne des Schon- und Schutzraumes, welcher dem Lernen und der Entwicklung vorbehalten ist: „Zwischen Kindheit und Reife gehen unsere Kinder also zur Schule, und die Schule scheint eine Welt für sich zu sein, mit eigenen Zielen und Grenzen, Erfolgen und Enttäuschungen.“⁴⁶ Das sukzessive Hineinwachsen in Gesellschaft und die Einrichtung von Institutionen, welche diesen graduellen Fortschritt ermöglichen, entstehen durch die Konstruktion von Kindheit und Jugend als Lebensphasen, die das „Werden“ zwischen dem Status des Kindes und dem Status des Erwachsenen in den Mittelpunkt stellt. Dieses „Werden“ ist, wie bereits beschrieben, nicht zweckfrei, sondern verbindet gesellschaftliche und individuelle Interessen.

Im Folgenden wird beschrieben, inwiefern Kindheit sich einerseits als Entwicklungsprozess in der Moderne konzeptualisiert und institutionalisiert hat, andererseits aber auch strittig geworden ist. Die Gründe hierfür liegen in der besonderen gesellschaftlichen Bedeutung, welche kindliche Entwicklung seit der Bildungsreform in der Mitte des letzten Jahrhunderts erfahren hat.

3.2 Kindheit als Entwicklungsprozess

Historische Voraussetzung der Einrichtung eines Schonraumes Kindheit ist die Betrachtungsweise von Kindern als Entwicklungswesen. Siegfried Bernfeld beschreibt Erziehung als Reaktion auf die Entwicklungstatsache:

„Die erste Voraussetzung der Erziehung ist in einer Naturtatsache gegeben, der ontogenetischen Entwicklung. Wir mögen sie als selbstverständlich hinnehmen oder als kapriziöse Wunderlichkeit der Natur bestaunen oder in irgendeiner Weise in verständliche Zusammenhänge einreihen, sie ist gegeben und nur mit ihr Erziehung als ein Prozess von allgemeiner Geltung. Kämen die Kinder als körperlich, geistig und sozial reife Individuen zur Welt, so gäbe es keine Erziehung.“⁴⁷

Damit benennt er Entwicklung als anthropologische Konstante, auf welche die Erziehung als soziale Tatsache reagiert. Die Sichtweise auf Kinder als Wesen, die sich

⁴⁶ Ebd., S. 99

⁴⁷ Bernfeld 1973, S. 49

entwickeln und in ihrer Entwicklung voranschreiten, entsteht in der Aufklärung durch den Gedanken der Perfectibilité wie Rousseau ihn im Rahmen der negativen Erziehung in seinem Emile formuliert. Entwicklung ist ein endogener Prozess, der nicht von außen gestört werden soll. Insofern ist die Aufgabe der Erziehung dafür zu sorgen, dass Entwicklung ungestört ihren Gang nehmen kann.⁴⁸

Das Wort „entwickeln“ wird seit dem 18. Jahrhundert verwendet und steht im Zusammenhang mit dem Aufkommen der Evolutionstheorie, die zu Beginn vom Gedanken der Vervollkommnung und in diesem Sinne einer Teleologie der Entwicklung als Erreichen eines Zielzustandes ausgeht.⁴⁹ Das 19. Jahrhundert ist geprägt durch das darwinsche Rekapitulationsgesetz, welches die Abbildung der Phylogenese in der Ontogenese beschreibt und die „Idee eines kontinuierlichen Fortschreitens in der Menschheitsgeschichte“⁵⁰ bekräftigt. Forschungen der Natur- und Geisteswissenschaften sind durch das aufklärerische Interesse einer Humanisierung und Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse geleitet.

Das Wissen um und die Aufmerksamkeit für die Entwicklung und Bedürfnisse von Kindern hat sich im 20. Jahrhundert aufgrund unterschiedlicher Prozesse erweitert und verbreitet. Zum einen etabliert sich die Entwicklungspsychologie im Laufe des Jahrhunderts und arbeitet immer speziellere Methoden der Erforschung kindlicher Entwicklung aus. Zum anderen werden systematische Untersuchungen von Kindern vorgenommen, die statistisch festgehalten werden.⁵¹ Das Interesse an der Erforschung von Kindern lässt sich zum einen durch soziale Reformbewegungen erklären, die am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstehen und die prekären Lebens-, Schul- und Arbeitsverhältnisse von Kindern thematisieren, welche die Industrialisierung verursacht hat.⁵²

⁴⁸ Vgl. Kelle 2009

⁴⁹ Vgl. ebd.

⁵⁰ Tervooren 2008, S. 46

⁵¹ Vgl. Kelle 2009

⁵² Das bedeutet nicht, dass Kinder in vorindustriellen Gesellschaften nicht gearbeitet hätten. Aber durch die Industrialisierung und Technisierung entstehen andere Arbeitsbedingungen, die für Kinder besondere Gefahren bergen. Darüber hinaus werden beispielsweise im Bergbau vor allem Kinder eingesetzt, weil sie sich besser in den engen Stollen bewegen können.

Die „Periodisierung des Aufwachsens der Kinder“ entsteht durch das Beobachten und Vermessen von Kindern, wobei die Aufmerksamkeit zu Beginn der quantitativen Studien in der Phase der „medizinischen Arithmetik“ (1750-1800) und im Verlauf des 19. Jahrhunderts sich vor allem auf die körperliche Konstitution von Kindern richtet. Anlass für die ersten Studien ist die hohe Säuglingssterblichkeit bei Kindern im ersten Lebensjahr, aber auch die Arbeitssituation von Kindern in Fabriken. Dabei werden schon früh Zusammenhänge zwischen körperlicher Verfassung und sozialer Lage hergestellt. Statistisch erfasst werden vor allem Größe und Gewicht sowie Daten über Wachstum und Sterberaten innerhalb einer Kohorte von Kindern. Die Beobachtung, Vermessung und „Verdatung“ von Kindern verändert den Blick auf Kinder und ihre Entwicklung. Verallgemeinerungen auf Basis statistischer Daten und die Feststellung von Regelmäßigkeiten ermöglichen Kategorisierungen im Hinblick auf kindliche Entwicklung und prägen die Vorstellung „normaler“ Entwicklung:

„Der statistisch beschriebene Kinderkörper wird nachträglich in Schaubilder und Diagramme verwandelt. Diese Neukonfiguration durch den „starrten medizinischen Blick“ eröffnete die Möglichkeit des Vergleichs: die Standardisierung und Normalisierung des Entwicklungsverlaufs von Kindern.“⁵³

Neben der körperlichen Entwicklung rückt im 20. Jahrhundert schließlich auch die geistige Entwicklung in den Fokus der Vermessung und Kategorisierung kindlicher Entwicklung in Form von Intelligenztests.⁵⁴

Stufen- und Phasenmodelle sind – vor allem in der ersten Hälfte des Jahrhunderts – prägend für eine Vorstellung von „normaler“ Kindheit:

„Diesen Stufentheorien zufolge sind am Eintritt des Kindes in eine neue Phase relativ plötzliche, qualitative Veränderungen beteiligt, in denen eine in sich geschlossene Weise, die Welt zu erleben und aufzufassen, in eine andere, wiederum in sich zusammenhängende Weltsicht übergeht.“⁵⁵

Eine solche Vorstellung von Entwicklung liegt unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Theorien zugrunde: der Theorie psychosexueller Entwicklung Freuds, der Theorie kognitiver Entwicklung von Piaget, der Theorie psychosozialer Entwicklung nach Erikson oder der Theorie der Moralentwicklung von Kohlberg. In den letz-

⁵³ Turmel 2008, S. 28

⁵⁴ Vgl. Turmel 2008

⁵⁵ Eisenberg/ DeLoache/ Siegler 2005, S. 23

ten 20 Jahren gehen Entwicklungstheorien eher davon aus, dass Entwicklung diskontinuierlich verläuft und nicht bestimmte Phasen nacheinander durchlaufen und jeweils abgeschlossen werden müssen. Das bedeutet, dass ein Kind im Hinblick auf eine Entwicklungsaufgabe in einer anderen Phase sein kann als im Hinblick auf eine andere Entwicklungsaufgabe.⁵⁶

Die Frage nach Veränderungen in der Entwicklung wird in der Entwicklungspsychologie unter anderem mit den Prozessen „psychische Variation“ und „Selektion“ beschrieben. Psychische Variation meint die Verschiedenheit der Denk- und Handlungsweisen, die zwischen Menschen vorliegen.⁵⁷ Durch den Prozess der Selektion werden Handlungsweisen aussortiert, die sich als nicht erfolgreich erwiesen haben: „Zur psychischen Selektion gehört unter anderem das mit Alter und Erfahrung wachsende Vertrauen in die brauchbarsten und zweckmäßigsten Formen des Denkens, Handelns und Interagierens.“⁵⁸ Die ökologische Entwicklungspsychologie versteht Entwicklung in diesem Sinne als einen Prozess des Erfahrungszuwachses, den ein Mensch durch die aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt erwirbt: „Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt.“⁵⁹

Neben dieser Vorstellung und Erforschung endogener Entwicklungsbedingungen nimmt die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung eher die exogenen Bedingungen in den Blick und untersucht im Hinblick auf den Prozess der Sozialisation, welchen Einfluss die Umwelt und die Auseinandersetzung mit ihr auf die Entwicklung von Kindern und das Hineinwachsen in eine Gesellschaft hat. Das Entwicklungsmodell der „Weichenstellungen“ von Dieter Geulen versteht Entwicklung als „Abfolge von Krisen und Entscheidungen im Lebenslauf“⁶⁰. In diesem Sinne ist Entwicklung

⁵⁶ Vgl. ebd.

⁵⁷ Durch imitatives Lernen können Veränderungen der eigenen Entwicklung und Handlungsweisen einsetzen.

⁵⁸ Eisenberg/ DeLoache/ Siegler 2005, S. 26

⁵⁹ Honig 1999, S. 63

⁶⁰ Ebd., S. 72

kein teleologischer Prozess mehr, sondern eine Standortbestimmung, die immer wieder im Lebenslauf als Entscheidung zwischen Handlungsoptionen erfolgt.⁶¹

Integrative Entwicklungskonzepte betrachten sowohl die Innen- als auch die Außen- seite von Entwicklung. Im Hinblick auf den Einfluss von Anlage einerseits und Um- welt andererseits ist festzuhalten, dass Entwicklung sehr unterschiedlich verläuft in Abhängigkeit von inneren und äußeren Bedingungen: „In der Frühkindforschung [...] wird die Sensitivität und Plastizität der Entwicklungs- und Sozialisationsprozes- se und damit die Diskontinuität von Entwicklungsverläufen betont.“⁶²

Damit wird die Vorstellung eines normalen, kontinuierlichen und linearen Entwick- lungsprozesses der Vervollkommnung in Frage gestellt.⁶³ Menschliche Entwicklung ist ein lebenslanger Prozess. Die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen rela- tiviert sich somit und wird undeutlicher. Dennoch ist dem Begriff der Entwicklung nach wie vor eine Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen eingeschrie- ben:

„„Entwicklung“ setzt eine Differenz von „Kindsein“ und „Erwachsenensein“ vo- raus, geht ihr aber nicht nach, sondern verzeitlicht sie und hebt sie in einem imaginären, normativen Typus von „Erwachsenheit“ auf bzw. beantwortet sie mit der Aussage, dass diese Differenz lediglich vorübergehend, also zu ver- nachlässigen sei.“⁶⁴

Entwicklung hat also nach wie vor einen Bezug zur Zeit. Sie wird nicht mehr als linearer, fortschreitender Prozess verstanden, sondern als diskontinuierlich, situativ und individuell. Dennoch bleibt eine biographische Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen bestehen, die sich letztlich auch durch ein Anwachsen an Erfahrungen im Umgang mit Entscheidungssituationen zeigt. Entwicklung kann zusammenfas- send als ein Prozess der körperlichen und geistigen Veränderung von Kindern auf ihrem Weg zum Erwachsensein beschrieben werden, wobei der Begriff eine quantita-

⁶¹ Vgl. ebd.

⁶² Ebd., S. 64

⁶³ In der Entwicklungspsychologie gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, ob bei aller Unter- schiedlichkeit des Entwicklungsprozesses von Kindern dennoch von universell geltenden Phasen ausgegangen werden kann, die alle Kinder durchlaufen müssen (vgl. ebd.).

⁶⁴ Ebd., S. 68

tive Zunahme impliziert und sich sowohl auf etwas bereits Gegebenes wie auch auf etwas noch zu Erreichendes bezieht:

„„Kindliche Entwicklung“ als Begriff beschreibt eine enge Verschränkung von physiologischem und psychologischem Werden. „Entwicklung“ wird nicht in Abgrenzung zum Körper und seiner Materie profiliert und „Reifung“ und „Wachstum“ werden als Bestandteile von Entwicklung aufgefasst. Durch seine materielle Fundierung impliziert der Entwicklungsbegriff die Entfaltung von etwas bereits Gegebenem und umschreibt gleichzeitig eine Aktivität, in der ein Orientierungspunkt fokussiert wird, der als Ziel dieses Werdens gilt. „Entwicklung“ als Vorgang ist zwischen einem aktiven und einem passiven Pol eingespannt.“⁶⁵

Erziehung als soziale Reaktion auf die anthropologische Tatsache der Entwicklung zeigt sich in unterschiedlicher Form, um diesem sowohl aktiven als auch passiven Prozess gerecht zu werden. Für die Moderne konstitutiv ist, dass der kindlichen Entwicklung ein materieller wie auch geistiger Raum innerhalb der Gesellschaft eingeräumt wird.

3.3 Kindheit als Moratorium

Kindheit als Schon-, Schutz- und Vorbereitungsraum betont unterschiedliche Aspekte, welche einerseits die Romantisierung von Kindern beinhalten und auf Gefahren der Erwachsenenwelt hinweisen. Andererseits markiert Kindheit als Schonraum die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern und steht für Ausschluss und gesellschaftliche Randstellung letztgenannter. Kindheit als Schonraum konstituiert sich zwischen den beiden Polen Schutz und Beteiligung. Kinder sollen einerseits den nötigen Raum für ihre Entwicklung bekommen und zu diesem Zweck von überfordernden oder schädigenden gesellschaftlichen Einflüssen ferngehalten werden, andererseits aber am gesellschaftlichen Leben teilhaben und mit genau diesen Einflüssen konfrontiert werden, um einen Umgang in und mit Gesellschaft zu lernen.

Die romantisierende Perspektive findet sich vor allem in reformpädagogischen Ansätzen, die von einer Ursprünglichkeit und einer von gesellschaftlichen Missständen noch unberührten Natur des Kindes ausgehen, welche nicht durch Erziehung gestört

⁶⁵ Tervooren 2008, S. 42

werden darf. Kindheit wird in Anlehnung an aufklärerische Gedanken als Fortschrittsgeschichte interpretiert. Die Unversehrtheit der Kinder gilt als Garant menschlichen Fortschritts und zukünftiger Humanität. Kindheit als Schutzraum dient in diesem Sinne der Bewahrung vor gesellschaftlichen Einflüssen, welche die Entwicklung von Kindern behindern.

Die Reformpädagogik hat auf unterschiedliche Weise diesen Gedanken der Entwicklung und Entfaltung des Kindes in ihre Konzepte aufgenommen. Erziehung wird als „Wachsenlassen“ verstanden. In der Vorstellung Maria Montessoris hat der Erzieher die Aufgabe, die Lernumgebung vorzubereiten und so zu gestalten, dass Kinder durch eigene Erfahrung mit den Dingen (den Materialien) lernen und dies in einer für sie geeigneten Umgebung, in der sie sich gefahrlos bewegen können. Entwicklung geschieht durch die Polarisation der Aufmerksamkeit an einem Gegenstand und die besondere Sensibilität des Kindes.⁶⁶ Reformpädagoginnen wie Ellen Key oder Maria Montessori betonen die Andersheit der Kinder, ihre Nähe zu Gott und begründen auf diese Weise eine besondere Schutzbedürftigkeit, betreiben allerdings auch eine Form von Kinderkult: „Key fasste die Kindheit als Vorbereitungs- und zugleich als Außen-seiter- bzw. Opferstatus und dramatisierte damit Grundzüge des kulturell bestimmenden Kindheitsmodells im 20. Jahrhundert.“⁶⁷ Kindheit als Vorbereitungsraum setzt sich im 20. Jahrhundert als bestimmendes Konzept durch und geht einher mit der Verwissenschaftlichung von Erziehung sowie der Durchsetzung eines auf Fortschritt, Entwicklungsfähigkeit und Selbstorganisation basierenden Kindheitsverständnisses. In diesem Verständnis verbinden sich die Sorge um das Kindeswohl und der Technik- und Fortschrittsglaube des 20. Jahrhunderts.⁶⁸

In den 1970er Jahren wandelt sich das Kindheitsverständnis von einem an Erziehung und Lernen orientierten Bild von Kindern zu einem Verständnis von Kindern als eigenständigen Persönlichkeiten und Akteuren. Damit steht nicht mehr die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, sondern die Perspektive der Kinder:

⁶⁶ Vgl. Kelle 2009 sowie Montessori 1961

⁶⁷ Honig 2000, S. 251

⁶⁸ Vgl. ebd.

„Mit ihrem Plädoyer für Kinder als „Seiende“ gegen eine Vorstellung von Kindern als „Werdende“ richtet sich die Kindheitsforschung programmatisch gegen jede Mystifizierung der Kindheit: Annahmen über eine „Natur des Kindes“ werden problematisiert, die Benevolenz einer Orientierung am Wohl des Kindes als paternalistische Bevormundung und die Psychologie der Persönlichkeitsentwicklung als Rechtfertigung sozialer Marginalisierung entlarvt.“⁶⁹

Die Kindheitsforschung betont den Subjekt- und Akteursstatus von Kindern. Fragen der Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit rücken dabei in den Hintergrund. Dies geschieht auch zugunsten einer Konzentration auf gegenwärtige Handlungen und den Verzicht bzw. die Vernachlässigung der Zukunftsperspektive. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung betont den Machtaspekt, der den gesellschaftlichen Blick auf Kinder bestimmt. Die Vorstellung eines Schonraumes Kindheit wird als Marginalisierung der Kinder interpretiert. Dies betrifft die Perspektive der Wissenschaft und der Forschung. Aber auch in der Praxis werden – nach den Erlebnissen des Nationalsozialismus – Autorität und Macht im Rahmen der Debatte um Antiautoritäre Erziehung diskutiert, um jegliche Form der Machtausübung zu vermeiden. Darüber hinaus folgen pädagogische Konzepte in der Praxis dem Situationsansatz, um dem neuen Kindheitsverständnis gerecht zu werden. Auch die World Vision Kinderstudie von 2007 kommt zu dem Ergebnis, dass sich die Vorstellung von Kindern als Akteuren nicht mit der Idee eines Schonraumes verträgt:

„Kinder verfügen nicht nur über besondere Lernkompetenzen sondern haben in Abhängigkeit vom Alter und individuellem Entwicklungsstand auch differenzierte und eigenständige Gestaltungsansprüche. Kompetente Kinder profitieren von einem stabilen häuslichen Umfeld, in dem zum Beispiel die Eltern berufstätig sind, für die Kinder aber verlässliche Formen der Betreuung sowie genügend gemeinsame Zeit in der Familie zur Verfügung stehen. Sie erhalten kontinuierlich Anregungen für eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung und ihre Umwelt bietet ihnen die Möglichkeit zu lernen, dass ihre eigene Meinung von Bedeutung ist und ihre Bedürfnisse ernst genommen werden. Sie nutzen bereits frühzeitig unterschiedliche Aktivitätsangebote und beziehen sich offensiv auf Lebenswelten außerhalb der Familie. Die Idee eines Schonraumes, der den Kindern zusteht, ehe der „Ernst des Lebens“ beginnt, ist da wenig hilfreich. Wichtiger ist, die Umwelten so zu gestalten, dass sich Kinder einbringen und entfalten können. Insbesondere hieran bemisst sich, wie kinderfreundlich eine Gesellschaft ist.“⁷⁰

⁶⁹ Ebd., S. 257

⁷⁰ www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2007-inhalte-ergebnisse-kinder-als-kompetente-akteure.php

Die Stabilität des familiären Umfeldes und die Aktivität der Kinder sind wichtige Faktoren für die Entwicklung der Kinder und ihre Handlungsfähigkeit. Beteiligung steht hier im Vordergrund vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte und der Notwendigkeit, sich flexibel auf Umweltveränderungen einstellen zu können sowie Selbstwirksamkeit zu erfahren.

Die Vorstellung eines pädagogischen Moratoriums knüpft an die europäische Aufklärung und ihr Subjekt- und Mündigkeitsverständnis an. Der Begriff Moratorium leitet sich vom lateinischen „mora“ ab, was Aufschub, Verzögerung oder Rast bedeutet. Jürgen Zinnecker nennt folgende Charakteristika, durch die sich ein pädagogisches Moratorium auszeichnet:

- Entpflichtung von bestimmten Aktivitäten
- Einschränkung moralischer Verantwortung
- Selbst-Evaluation
- eine gewisse Entpflichtung von der Planungsrationaleität des wachen Alltagsmenschen.

Kinder (und Jugendliche) werden von den spezifischen Aufgaben der Erwachsenen (Erwerbsarbeit, Reproduktion, Elternschaft) freigesetzt. Dadurch entsteht ein abgrenzbarer Erwachsenenstatus, welcher im pädagogischen Moratorium die Funktion einer Stellvertretung der Interessen der jüngeren Generation erhält. Die Aufgabe der Erwachsenen besteht in der Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf ein Leben in der Gesellschaft, also der Unterstützung der jüngeren Generation auf ihrem Weg zur Mündigkeit. An den Randbereichen des Moratoriums entstehen Übergangsregelungen – etwa im Strafrecht oder in Bezug auf die berufliche Ausbildung.

Das Moratorium ist räumlich und materiell sichtbar in Institutionen (Familie, Kindertagesstätten, Kindergärten, Schule etc.), im privaten Haushalt (Kinderzimmer), in spezifischen Produkten und Dienstleistungen für Kinder (Kinderliteratur, Spielwaren, Freizeitangebote für Kinder). Es ist schließlich im Lebenslauf begrenzt (umfasst die Lebensphasen Kindheit und Jugend) und zeitlich sowohl gegenwarts- als auch zukunftsorientiert. In Bezug auf die Zukunft dient das Moratorium als Vorbereitungsraum und in Bezug auf die Gegenwart als Schutzraum. Kontroversen sind – wie be-

reits erwähnt – um die Romantisierung von Kindern sowie den gesellschaftlichen Ausschluss durch die Einrichtung eines Moratoriums entstanden.⁷¹

Die wechselseitige Verwiesenheit der Generationen wird im Kontext des Moratoriums deutlich: Erwachsene übernehmen in Stellvertretung Verantwortung für die Kinder, damit diese sie stückweise selber übernehmen und ebenfalls in Stellvertretung für die nächste Generation wahrnehmen können.

Helga Zeiher unterscheidet zwei Sichtweisen auf Kindheit, die sie als „Binnenperspektive“ und „Außenperspektive“ bezeichnet. Die Binnenperspektive markiert den Schutzraum Kindheit von innen her als „Bildungs- und Sozialisationsraum“ und betrachtet Kinder als Aufwachsende. Das Generationenverhältnis wird als Reproduktionsverhältnis verstanden. Als Außenperspektive bezeichnet sie „die Art und Weise der gesellschaftlichen Konstruktion der Abhängigkeiten der Generationen voneinander“⁷². Hier erscheint das Generationenverhältnis als Herrschaftsverhältnis. Die Außenperspektive beschäftigt sich mit der Frage der Macht und der Abhängigkeiten im Generationenverhältnis.

Beschränkt man sich einseitig auf die Binnenperspektive, wird die Haltung Kindern gegenüber eine protektionistische. Kinder werden als Opfer betrachtet und es wird ein Widerspruch zwischen ihrer „Natur“ und den Strukturen der modernen Gesellschaft festgestellt. Kinder werden als defizitär betrachtet durch einen Mangel an Kompetenzen, die sie durch Bildung kompensieren sollen. Dadurch entstehen altersgestufte Normen zur Identifizierung dieser Defizite. Kinder werden pathologisiert und therapeutisiert.⁷³ Ein prägnantes Beispiel für diesen Prozess ist die Diagnostizierung von ADHS bei Kindern und Jugendlichen und die damit verbundene Vergabe von Ritalin. Der Schutzraum Kindheit steht auch im Zusammenhang mit Professionen und ihren jeweiligen Dienstleistungen:

„Einerseits sind fachliche Hilfen: Frühdiagnose- und Frühförderungsmaßnahmen, Erziehungsberatungsstellen und Therapieangebote fachlich verbessert und flächendeckend vermehrt worden. Andererseits sind, damit verbunden, Normalitätskonzepte und Normalisierungsstrategien verfeinert worden. Die

⁷¹ Vgl. Zinnecker 2000

⁷² Zeiher 1996, S. 11

⁷³ Vgl. ebd.

(theoriepolitischen und lebenspraktischen) Karrieren der minimalen cerebralen Dysfunktion, der Hyperkinese und der AD(H)S, der sogenannten Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen – nicht selten pädagogisch verursacht und pharmakologisch behandelt – könnten das zur Genüge belegen.⁷⁴

Es wird deutlich, dass die Einrichtung eines Moratoriums mit Risiken und Nebenwirkungen verbunden ist. Der spezielle und professionelle Blick auf Kinder konzentriert sich einseitig auf Defizite, die in ganzheitlichen Lebenszusammenhängen nicht mit derselben Intensität wahrgenommen und behandelt würden.

3.4 Etablierung und Veränderungen des kindlichen Moratoriums im 20. und 21. Jahrhundert

„Die Geschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert ist die Geschichte der Expansion eines Schutz- und Vorbereitungsraums, die mit der Geschichte des Bildungswesens, des Sozialstaats und der erziehenden und helfenden Professionen verbunden ist.“⁷⁵

Die Institutionalisierung der Kindheit setzt sich im Laufe des 20. Jahrhunderts für nahezu alle Kinder durch. Dieser Prozess geht einher mit einem Bedeutungszuwachs von Bildung und Qualifikation. Trotz der Bemühungen der sozialwissenschaftlichen Forschung, Kindheit anders zu sehen, realisiert sie sich nach wie vor als Familien- und Schulkindheit. Allerdings haben sich die Bedeutung und die Strukturen von Familie und Schule gewandelt.

Die im Zuge der Industrialisierung einsetzende Scholarisierung der Kindheit dient der Qualifizierung der Kinder und Jugendlichen, hat aber auch sozialisatorische Funktion und ist insofern auch ein Mittel staatlicher Kontrolle. Durch den Schulbesuch soll aber auch die Gesundheit der Kinder gewährleistet werden, um ihre spätere Verwendung im Militär sicherzustellen. Der Schulbesuch verhindert letztlich eine Gefährdung der Löhne der Erwachsenen, da Kinder vor Einführung der Schulpflicht und der Verabschiedung von Kinderschutzgesetzen ebenfalls industrieller Lohnarbeit nachgingen. Im 20. Jahrhundert hat sich die Schulpflicht dann für die Gesamtheit der

⁷⁴ Brinkmann 2008, S. 21

⁷⁵ Honig 2000, S. 255

Kinder durchgesetzt. Gleichzeitig bleibt die frühe Kindheit eine Familienkindheit.⁷⁶ Bis zum ausgehenden 20. Jahrhundert bestimmt das Modell der Kernfamilie mit der Rollenverteilung Hausfrau/ Mutter und Vater/ Ernährer die Vorstellungen von Familie sowie die familienpolitischen Maßnahmen.⁷⁷

In der zweiten Hälfte des 20. und zu Beginn des 21. Jahrhunderts kommt es dann zu einer zunehmenden Scholarisierung einerseits und einer De-Institutionalisierung von Familie andererseits. Die Ausweitung des schulischen Anspruchs betreffen zum einen strukturelle Veränderungen der Schule und zum anderen Lage und Dauer der Schulzeit:

„Die [bildungspolitischen] Maßnahmen bestanden in Verlängerungen der Dauer der Schulzeit (in jüngster Zeit durch früheren Schuleintritt und Verschulung vorschulischer Erziehung) wie auch in der Steigerung der Lernanforderungen mithilfe detaillierterer und zeitlich mehr verdichteter Curricula sowie vergleichender Leistungstests.“⁷⁸

Des Weiteren betrifft die zunehmende Scholarisierung eine Vorverlagerung des Lernens in öffentlichen Bildungsinstitutionen im Lebenslauf: „Ein weiterer Trend seit den 1960er Jahren ist die Ausbreitung der Scholarisierung in ein früheres Alter der Kinder und in das außerschulische Alltagsleben.“⁷⁹ Der Fokus des Lernens weitet sich auf Einrichtungen der Kindertagesbetreuung sowie organisierte Freizeitangebote unterschiedlicher Träger aus. Gründe für die zunehmende Institutionalisierung liegen einerseits in der zunehmenden Erwerbstätigkeit der Mütter, die einen erhöhten Betreuungsbedarf erzeugte und andererseits in der Urbanisierung und der Zunahme des Straßenverkehrs, welche verhinderten, dass Kinder sich außerhalb des Elternhauses gefahrlos ohne Aufsicht bewegen konnten. Die zunehmende Scholarisierung lässt sich dabei auch auf die Sorge der Mittelschicht um die Bildungs- und Zukunftschancen ihrer Kinder zurückführen – vor allem vor dem Hintergrund der verstärkten

⁷⁶ Die Inanspruchnahme von Kindergartenplätzen steigt zwar mit zunehmendem Versorgungsgrad seit den 1960er Jahren, es stehen aber in Westdeutschland überwiegend Halbtagsplätze zur Verfügung (vgl. Paetzold 2001).

⁷⁷ Vgl. Zeiher 2009

⁷⁸ Zeiher 2009, S. 109

⁷⁹ Ebd.

Thematisierung der Notwendigkeit von Bildung und Qualifikation im Rahmen der Bildungsdebatte in den 1960er und 1970er Jahren.⁸⁰

Mit dem sich ausweitenden Anspruch der Bildungsinstitutionen und der ökonomischen Notwendigkeit außerfamiliärer Kinderbetreuung institutionalisiert sich Kindheit seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts weniger in der Familie:

„Zugleich mit der Familialisierung der Kindheit [durch die Orientierung am Kernfamilienmodell] haben staatliche Maßnahmen eine De-Familialisierung der Kindheit bewirkt [...]. Staaten schufen Gesetze und ergriffen Maßnahmen, um alle Kinder gegen Risiken des Alltags zu schützen, und institutionalisierten auf diese Weise immer mehr Funktionen, die zuvor als informelle bei der Familie gelegen hatten.“⁸¹

Ein Beispiel hierfür sind Altersbeschränkungen für Filme oder den Konsum von Alkohol, welche gesetzlich vom Staat festgelegt werden. Ein weiteres ist die bereits erwähnte außerfamiliäre Betreuung von Kindern. Darüber hinaus ist der Staat durch „Maßnahmen zur Gesundheits- und Entwicklungsvorsorge“⁸² in den Bereich der gesundheitlichen Fürsorge für Kinder eingedrungen. Dies äußert sich in standardisierten Kontrollen über die körperliche und geistige Entwicklung von Kindern (beispielsweise die Schuleingangsuntersuchung). Letztlich hat die Wahrnehmung von Kindern als eigenständigen Persönlichkeiten zur Etablierung von Kinderrechten geführt (ein weiterer Hinweis für De-Familialisierung), wodurch Entscheidungsanforderungen auf die Kinder übertragen werden (beispielsweise die Entscheidung über den Lebensmittelpunkt nach der Scheidung der Eltern). Dennoch haben sich die Ansprüche an elterliche Verantwortung nicht vermindert:

„Nicht zuletzt hat sich das Maß, in dem Eltern verantwortlich gemacht werden für die Sozialisation, die psychische Entwicklung und den Lernerfolg der Kinder, erheblich ausgeweitet und verstärkt, seit in den späten 1960er Jahren Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie sich sehr entfaltet haben und popularisiert werden.“⁸³

Neben den institutionellen Veränderungen in Familie, Schule und in den Kinderbetreuungseinrichtungen bestimmen weitere Aspekte die Bedingungen des Aufwach-

⁸⁰ Vgl. ebd.

⁸¹ Ebd., S. 111

⁸² Vgl. ebd.

⁸³ Ebd., S.113

sens im ausgehenden 20. und beginnenden 21. Jahrhundert: Kinderarmut, der Einfluss von Massenmedien, die Kommerzialisierung der Kindheit, Multikulturalität, Ernährung und Gesundheit, Gewalt und Missbrauch. Entscheidend ist, dass Kindheit sehr unterschiedliche Formen annehmen kann und kein einheitliches Lebensmuster vorliegt, welches für alle Kinder gleichermaßen gilt. Das macht es so schwierig, institutionelle Maßnahmen zur Behebung der Probleme von Kindern zu ergreifen, da Institutionen von einer Gleichbehandlung ihrer Adressaten ausgehen (müssen). Eine in Bildungseinrichtungen institutionalisierte Kindheit bringt aus diesem Grund nicht nur Vorteile für die kindliche Entwicklung. Kinder können in der Schule oder in Betreuungseinrichtungen nicht so speziell und individuell gefördert werden wie dies in der Familie möglich ist.⁸⁴

Der Schutzraum Kindheit hat sich einerseits im Laufe des 20. Jahrhunderts etabliert, es lässt sich andererseits zum Ausgang des Jahrhunderts eine Erosion dieses Raumes feststellen:

„Während sich beobachten und nachweisen lässt, dass Kindheit und Jugend als soziale und kulturelle Tatsache im 20. Jahrhundert – zum ersten Mal in der Geschichte – realisiert werden, lässt sich ebenso überzeugend aufzeigen, dass nahezu zeitgleich dazu eine Demontage dieses Modells stattfindet.“⁸⁵

Zur Erosion des Moratoriums tragen unterschiedliche gesamtgesellschaftliche und institutionelle Entwicklungen bei. In der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion wird die Ausgliederung von Kindheit als Ghettoisierung und Romantisierung kritisiert, wodurch eine Orientierung an Kindern als Akteuren und Personen mit Rechten stattfindet. Dies führt beispielsweise zu der Forderung, das schulische Lernen der Kinder, ihren Anteil an Hausarbeit sowie die Erwerbsarbeit älterer Kinder und Jugendlicher als Arbeit anzuerkennen.⁸⁶ Des Weiteren nehmen Kinder stärker an Entscheidungsprozessen teil. Die Kritik an autoritären Erziehungsverhältnissen führt zu einer zunehmenden Orientierung am demokratischen Erziehungsstil und zu einem Wechsel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt.⁸⁷

⁸⁴ Vgl. Brinkmann 2008, Leu/ Rauschenbach/ Wittmann 2011 sowie Zeiher 2009

⁸⁵ Zinnecker 2000, S. 44

⁸⁶ Vgl. Hengst/ Zeiher 2000

⁸⁷ Vgl. Ecarius 2007

Darüber hinaus ist es nahezu unmöglich geworden, ein Moratorium nach einheitlichen Normen und Regeln zu organisieren. Die Pluralisierung von Familienformen und Lebensentwürfen hat zur Etablierung unterschiedlicher Bezugssysteme geführt, die gesellschaftlich nebeneinander stehen. Schule gerät zunehmend an ihre Grenzen durch die Forderung, auf den heterogenen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler einzugehen und eine individuelle Förderung zu ermöglichen. Darüber hinaus verbringen Kinder und Jugendliche ihre Zeit außerhalb der Schule in ganz unterschiedlichen Institutionen, die im Rahmen der Ausweitung pädagogischer Angebote entstanden sind. Die Urbanisierung und Ausweitung des Verkehrsnetzes unterstützen diese Entwicklung. Kindheit ist immer stärker der Tendenz der Verinselung ausgesetzt, da größere Distanzen zurückgelegt werden können, um Kinder zu ihren Spiel- und Lernorten zu transportieren. Die Erosion eines einheitlichen Moratoriums wird dadurch ebenfalls gefördert. Letztlich ist die Einheitlichkeit auch durch den Einfluss der neuen Medien erschwert. Eine zunehmende Annäherung von Kindern und Erwachsenen legt ebenfalls eine Erosion des Kindheitsmodells nahe.⁸⁸

Es gibt viele Aspekte, die für eine Erosion des pädagogischen Moratoriums Kindheit sprechen. Es ist aber auch darauf hinzuweisen, dass die Romantisierung und Behütung von Kindern eine starke Tradition in der Moderne hat (insbesondere in der Tradition der Reformpädagogik). Veränderungen dieses normativen Musters von Kindheit können zu „moralischer Panik“ und Dramatisierungen über die Lebenslage von Kindern führen:

„Eine lange, behütete Kindheit ist aber nicht nur normatives Muster, sondern – soweit sich das auf der Basis des verfügbaren Materials beurteilen lässt – auch Realität für die meisten Kinder Deutschlands. Sie ist weder in erheblichem Maße durch Armut bedroht, noch durch den Zerfall von Familien. Diese Aussage wird zwar [...] für einige soziale Gruppen differenziert werden müssen, dennoch scheint es richtig [...], dass Schlagworte von der Erosion oder gar einem „Ende der Kindheit“ die aktuelle Situation nicht adäquat kennzeichnen. Negativ schlägt in der insgesamt positiven Bilanz vielmehr vor allem die erhebliche soziale Ungleichheit von Kindheiten in Deutschland zu Buche.“⁸⁹

Die Veränderungen der Kindheit lassen sich aber im Hinblick auf die Diagnosen eines Wandels der Gesellschaft im letzten Drittel des 20. und zu Beginn des 21.

⁸⁸ Vgl. Brinkmann 2008, Honig 1999, Zeiher 2009 sowie Zinnecker 2000

⁸⁹ Bühler-Niederberger 2011, S. 13

Jahrhunderts nicht von der Hand weisen. Ebenfalls ist deutlich geworden, dass Kindheit ein kulturelles Muster ist und immer in Relation zur gesellschaftlichen Struktur betrachtet werden muss. Im Hinblick auf die Notwendigkeit einer Neuformulierung und -gestaltung des Moratoriums Kindheit fragt Sabine Andresen:

„Bleiben wir hoffnungslos dem Mythos des heiligen Kindes, der romantischen Sehnsucht nach Unschuld und Schutz [...] verhaftet, wenn wir auch im 21. Jahrhundert Kindheit als Moratorium diskutieren?“⁹⁰

Die Forderungen der Einrichtung und Aufrechterhaltung eines Moratoriums schließen die Anerkennung von Kindern als Akteuren nicht aus. Es scheint deshalb notwendig, im Hinblick auf gesellschaftliche Veränderungen und die Probleme, die sie der älteren Generation bereiten, auch die Auswirkungen dieser Veränderungen auf Kindheit zu betrachten und vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit einer Neugestaltung des Moratoriums Kindheit zu diskutieren: „Kinder neu zu denken, erfordert die Bereitschaft und Fähigkeit, ihre Kompetenzen anzuerkennen und zu fördern, ohne ihr Anrecht auf Zeit und Raum zu ignorieren.“⁹¹

Die Belege und Diagnosen über eine Erosion der Kindheit als Schon- und Schutzraum sind vielfältig. Teilweise ist damit – wie in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – auch eine Forderung nach mehr Partizipation für Kinder verbunden. Die Bewertung der veränderten Bedingungen des Aufwachsens ist also unterschiedlich. Kinder haben einerseits seit der Mitte des 20. Jahrhunderts mehr Mitspracherechte bekommen, darüber ist die Frage nach den Anforderungen an sie im Hinblick auf Zumutbarkeit allerdings auch in den Hintergrund gerückt.

Ein Moratorium hat den Sinn, die Übernahme von Verantwortung sukzessive zu erlernen. Das bedeutet nicht, dass Verantwortung ausgesetzt wird oder Kinder und Jugendliche aus der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Die Vorbereitungszeit des Moratoriums dient der Selbst-Evaluation und bringt eine gewisse „Entpflichtung von der Planungsrationaltät des wachen Alltagsmenschen“ mit sich (siehe 3.3). Kinder und Jugendliche wachsen allmählich in die Normen und Werte unserer Gesellschaft hinein, erproben sich in diesen Strukturen, die nicht natürlich gegeben, sondern sozi-

⁹⁰ Andresen 2002, S. 33

⁹¹ Ebd., S. 34

al konstruiert sind, und lernen, sich in ein Verhältnis zur Gesellschaft zu setzen. Um diesen Prozess zu unterstützen, ist eine Entpflichtung von der Planungsrationaliät des Alltagsmenschen notwendig, damit eine Selbst-Evaluation auch stattfinden kann und Kinder und Jugendliche Zeit haben, diesen nicht kontinuierlich und stufenförmig ablaufenden Prozess zu bewältigen.

Gesellschaftliche Veränderungen haben sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter anderem in Bezug auf Normen und dementsprechende Verhaltenserwartungen an Erwachsene und Kinder im Umgang mit Zeit entwickelt. Moderne Gesellschaften scheinen temporeicher zu sein und an chronischem Zeitmangel zu leiden. Dieser Eindruck resultiert aus einem objektiven und rationalen Umgang mit Zeit, der im Bildungssystem zunehmend zum Thema wird und inzwischen auch den Bereich der frühkindlichen Bildung erfasst hat. Der veränderte Umgang mit Zeit betrifft sowohl Kinder als auch Erwachsene. Vor dem Hintergrund dieser Veränderungen müssen Sinn, Notwendigkeit und Unmöglichkeit der Einrichtung eines Moratoriums diskutiert werden. Daher erfolgt im nächsten Kapitel eine Betrachtung des Phänomens der gesellschaftlichen Beschleunigung und ihrer Bedeutung für die Kindheit.

4. Auswirkungen von Beschleunigung auf die Bedingungen des Aufwachsens

Zeitgleich mit den Veränderungen des Schonraumes Kindheit hat ein gesellschaftlicher Prozess stattgefunden, der als Beschleunigung beschrieben werden kann. Beschleunigung als gesellschaftliches Phänomen lässt sich anhand der Dimensionen Technik, sozialer Wandel und Lebenstempo aufzeigen. Kinder und Jugendliche sind als Mitglieder der Gesellschaft ebenso von Beschleunigung betroffen und sie sind es aufgrund der Veränderungen in Kindheit und Jugend seit den 1960er und 1970er Jahren in zunehmendem Maße. Deshalb wird im Folgenden ein Blick auf die Auswirkungen von Beschleunigung auf die Bedingungen des Aufwachsens geworfen. Für Kinder und Jugendliche zentral sind die Institutionen des Bildungssystems, die Familie, Zeit und Raum sowie die modernen Medien (Internet, Handy etc.). Zum einen ist das humanistische Bildungsideal als Motor für Beschleunigung in Bezug auf Kindheit und Jugend von Bedeutung. Zum anderen sind es technische Innovationen und Kommunikationsmittel, die von Kindern genutzt werden. Und schließlich erfährt die Basisinstitution Familie Veränderungen, welche durch Pluralisierung, Individualisierung und Entstandardisierung entstehen.⁹²

Beschleunigung betrifft als gesellschaftliches Phänomen sowohl die Makro- als auch die Mikro-Ebene einer Gesellschaft, welche sich dann im Prozess der Sozialisation wechselseitig beeinflussen. In der Moderne sind religiöse und ökonomische Motive in Verbindung mit der Etablierung des Leistungsprinzips und dem humanistischen Bildungsideal Verursacher einer Veränderung des individuellen Zeitbewusstseins, das sich in enger Verbindung zu den gesellschaftlichen Strukturen – vor allem der Organisation der Arbeitswelt und der Bildungsinstitutionen – entwickelt. Beschleunigung ist kein kontinuierlich und linear verlaufender Prozess. Er ist durch Phasen der Entschleunigung unterbrochen beziehungsweise wird durch diese auch vorangetrieben.⁹³

⁹² Vgl. Ecarius 2007

⁹³ Vgl. Rosa 2005

Beschleunigung als Kindheitskonzept ist – neben anderen Konzepten von Kindheit – eine moderne Vorstellung, welche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Kinder zunehmend erreicht. Anhand der Zeitorganisation lässt sich eine Annäherung von Kindheit und Erwachsenenalter feststellen, die sich an Kriterien wie Rationalität und Funktionalität auf der einen Seite und Flexibilisierung und Fragmentierung auf der anderen Seite auszeichnet. Die Themen „Zeit“, „Stress“ und „Zeitnot“ werden schon im letzten Drittel des Jahrhunderts, auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext, diskutiert. Rabe-Kleberg und Zeiher (1984) beschreiben, dass die in der Arbeitswelt vorherrschende Form der Zeitökonomie sich auch in pädagogischen Institutionen und Prozessen widerspiegelt. Das Tempo der Entwicklung von Kindern erfährt stärkere Aufmerksamkeit, wobei die Angst vor Verzögerung und nicht altersgemäßer Entwicklung zunimmt:

„Während sich Eltern vorher noch damit beruhigt haben, dass es nun mal „Früh- und Späentwickler“ gebe, die beide das Entwicklungsziel erreichen, werden in jüngster Zeit Differenzen zwischen individuellem Zeitbedarf und Normzeit stärker zum Problem.“⁹⁴

Eine gewisse Unruhe kann nach wie vor im Zusammenhang mit der Entwicklung von Kindern festgestellt werden. Ihre Gründe liegen in den Bildungseinrichtungen selbst, in den Familien, in den neuen Kommunikationsmedien, in den ökonomischen Veränderungen der Gesellschaft und letztlich in dem Fortschrittsglaube eines linearen Zeitverständnisses, welches auf die Entwicklung von Kindern projiziert wird.

4.1 Familie im Wandel

Familie ist in ihren unterschiedlichen Formen die traditionelle Institution für das Aufwachsen von Kindern. Sie ist insbesondere seit den gesellschaftlichen Veränderungen in den 1960er und 1970er Jahren von Wandlungsprozessen betroffen, welche zum einen die Familie selbst betreffen und zum anderen ihre Stellung in der Gesellschaft. Familie ist sowohl durch emotionale Beziehungen als auch durch die Bewältigung bestimmter Aufgaben gekennzeichnet. Familie hat eine „biologisch-soziale“ Doppelnatur, zeichnet sich durch ein besonderes „Kooperations- und Solidaritätsver-

⁹⁴ Rabe-Kleberg/ Zeiher 1984, S. 39

hältnis“ aus und besteht aus mindestens zwei Generationen („Generationsdifferenzierung“), einem Erwachsenensystem und einem Kindersystem. In Bezug auf die Gesellschaft hat sie die Funktion der biologischen Reproduktion und der Einübung in gesellschaftliche Rollenmuster und damit eine Sozialisationsfunktion. Nach innen regelt sie einen gemeinsamen Haushalt und die Freizeitgestaltung („Regenerationsfunktion“).⁹⁵ Familie als privater Rückzugsraum erfährt nach den Erfahrungen des Nationalsozialismus in der Bundesrepublik Deutschland einen besonderen, rechtlich verankerten Schutz durch das Grundgesetz. Gerade in Bezug auf die Freizeitfunktion wird deutlich, dass eine starke Orientierung an Privatheit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stattfindet.⁹⁶

Historisch betrachtet stellen familiäre Lebensformen eine Konstante dar. Die für unsere heutige Gesellschaft traditionelle Form der Kernfamilie erlebt in der Moderne einen Aufschwung:

„Die Kernfamilie spielte zwar in allen Gesellschaftsformen der Menschheitsgeschichte eine Rolle und ist keineswegs eine Erfindung der bürgerlichen Gesellschaft – jedoch erlebte sie in der Sattelzeit zwischen 1750 und 1850 einen massiven Bedeutungszuwachs als Familienideal und gleichzeitig einen tiefgreifenden Wandel: Produktion und Hausgemeinschaft trennten sich, die Erziehung der Kinder war nicht mehr ausschließliche Aufgabe der Familie.“⁹⁷

Die Lebensform der Kernfamilie ist Orientierungsmaßstab für familiäre Lebensformen in der Moderne. Sie ist zunächst relevant für das bürgerliche Milieu, setzt sich dann aber im 20. Jahrhundert kurzweilig in den 1950er und 1960er Jahren als Lebensform für die breite Masse der Bevölkerung durch. In der Folgezeit sind Familienstrukturen stärker durch Wandel und Diskontinuität bestimmt. Das Familienernährer-Modell, welches durch die Trennung von Familie und Erwerbsarbeit sowie klare Differenzierung und Zuweisung von Geschlechterrollen bestimmt war, erlebt eine Veränderung. Einer der Gründe liegt in der Veränderung des Geschlechterverhältnisses und der veränderten Rolle der Frau. Frauen haben immer gearbeitet und das Familienernährer-Modell hatte nur „für einen relativ kurzen Zeitraum und auch nur für Frauen der Mittelschicht in den Ländern Europas Geltung“⁹⁸. Jedoch verändern sich

⁹⁵ Vgl. Ecarius 2007 sowie Träger 2009

⁹⁶ Vgl. Nave-Herz 2009

⁹⁷ Löhnig 2010, S. 7

⁹⁸ Träger 2009, S. 21

infolge der gesellschaftlichen Protestbewegungen in den 1960er und 1970er Jahren die Bewertung der Erwerbsarbeit von Frauen und der Stellenwert der Erwerbsarbeit als Mittel der Identifikation. Es kommen also neue Rollenmuster hinzu, welche neben den alten zunächst bestehen bleiben. Diese Tatsache wird an dieser Stelle als Pluralisierung familialer Lebensformen verstanden, da schon immer unterschiedliche Familienmuster nebeneinander existiert haben, allerdings die Bewertung und Anerkennung als gesellschaftlich akzeptiertes Orientierungsmuster ein Novum ist:

„Die Pluralität von Familie hatte in historisch vorausgehenden Phasen [...] einen anderen Charakter als heute, wo Normalitätskonstruktionen gezielt und bewusst in Frage gestellt werden.“⁹⁹

Damit einher geht die Individualisierungsthese, welche besagt, dass Lebensformen frei wählbar sind. Dies trifft auch zu aufgrund der bereits erwähnten größeren gesellschaftlichen Akzeptanz anderer Lebensformen wie beispielsweise der nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft. Darüber hinaus wird heute im Zusammenhang mit Familie von einer zunehmenden De-Institutionalisierung gesprochen und ein Bedeutungsverlust der Familie festgestellt. Die These der De-Institutionalisierung kann nicht aufrechterhalten werden angesichts der nach wie vor hohen Bewertung und Orientierungsfunktion von Familie sowie ihrer nach wie vor hohen empirischen Nachweisbarkeit:

„Im Hinblick auf den Lebenslauf des Einzelnen jedoch – also bei einer Längsschnittbetrachtung – ist die weit überwiegende Mehrheit der bundesrepublikanischen Bevölkerung dennoch zweimal in ihrem Leben in einer traditionellen Eltern-Familie eingebunden: als Kind und als Erwachsener. Doch: „in Familie leben ist stärker als je zuvor zu einer transitorischen Lebensphase geworden.“¹⁰⁰

Familie ist auch empirisch nach wie vor eine verbreitete Lebensform. Sie wird allerdings fragmentarischer im Hinblick auf den Lebenslauf. Lebensläufe sind heute durch die höhere Lebenserwartung anders strukturiert, insbesondere vor der Familiengründung. Die Phase des Familienlebens hat sich in Bezug auf den gesamten Lebenslauf verkürzt – aufgrund der höheren Lebenserwartung und der durchschnittlich geringeren Kinderzahl in Familien. Die fehlenden Geschwister können eine Überforderung beim Übergang von der Familie in Einrichtungen der Kinderbetreuung oder

⁹⁹ Jurczyk/ Lange/ Szymenderski 2005, S. 18

¹⁰⁰ Nave-Herz 2009, S. 28

die Schule bewirken, da es sich dort meist um große Gruppengrößen handelt. In der Familie können gesellschaftliche Werte relativiert und individuell erprobt werden, was in Institutionen mit großen Gruppengrößen nicht möglich ist.¹⁰¹

Ein weiteres Kriterium für den Wandel von Familien sind die veränderten Bedingungen der Erwerbsarbeit. Nach einer relativ stabilen Phase der gleichmäßigen Verteilung von Arbeit und Freizeit im Fordismus, kommt es im Postfordismus zur Destrukturierung durch die Erosion der klaren, für alle verbindlichen Grenzen zwischen Arbeit und arbeitsfreier Zeit:

„So genannte Normalarbeitsverhältnisse, sozialrechtlich abgesicherte Vollzeit-erwerbsarbeit mit stabilen, geregelten Arbeitszeiten dominierten. Die Gewerkschaften erkämpften eine kontinuierliche Reduzierung der Wochenarbeitszeiten. Seinen Beruf ergriff man(n) damals meist für das gesamte Leben. Die Zeiten zwischen Beruf und Familie, Frauen und Männern, waren entsprechend diesem industriegesellschaftlichen Modus getaktet. Seit den späten 1960er Jahren ist ein gesellschaftlicher und ökonomischer Wandel zu erkennen, der als ein Durchlässigwerden der Grenzen zwischen Arbeit und Leben, Privatem und Öffentlichem, Arbeitszeit und Freizeit – beschrieben werden kann [...]. Mit dem Wandel zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft hat sich dieses Bild grundlegend verändert, die Orientierung an Kunden und Kommunikation funktioniert nicht im Rahmen linearer industrieller Zeittakte, sondern führt v.a. zu einer Kontinuierung von Zeit „rund um die Uhr“, zur sog. „24/7“-Gesellschaft [...]. Dabei verändert sich nicht nur die Erwerbswelt, sondern auch die Familie selber und – stets verschränkt mit beiden Sphären – die Geschlechterverhältnisse.“¹⁰²

Dieser Übergang in postfordistische Verhältnisse ist gekennzeichnet durch die Flexibilisierung von Beschäftigungsverhältnissen (Pluralität vertraglicher und betrieblicher Arbeitsbedingungen), die erhöhte Mobilität im Zusammenhang mit dem Arbeitsplatz (Überwindung größerer Distanzen zwischen Arbeits- und Lebensort) sowie eine Verdichtung, Intensivierung und Subjektivierung von Erwerbsarbeit (Anforderungen an persönlichen Einsatz der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer steigen).¹⁰³

Für Familie hat dies einerseits Vorteile, da zeitliche Flexibilität die individuelle Gestaltung des Familienlebens ermöglicht. Andererseits führt die Entgrenzung von Ar-

¹⁰¹ Vgl. Ecarius 2007 sowie Nave-Herz 2009

¹⁰² Jurczyk 2009, S. 50f.

¹⁰³ Vgl. ebd.

beit und Familie zu erhöhten Koordinationsanforderungen.¹⁰⁴ Aus diesem Grund wird Familie zu einer „Herstellungsleistung“, da die Grundbedingungen für den Bestand einer Familie aktiv hergestellt werden müssen.¹⁰⁵ „Doing family“ bezeichnet den Prozess dieser „Herstellung“ und verweist darauf, dass Familie als System nicht natürlich gegeben ist:

„Familie ist ein komplexes, relationales System, das sich – neben der Einbindung in soziale Kontexte – zusammensetzt aus Individuen, Dyaden, Triaden und Mehrpersonen-Konstellationen, die jeweils für sich eigene Perspektiven und Interessen verfolgen und unterschiedliche temporale Bezüge [haben, Anm. Verf.]“¹⁰⁶

Unterschiedliche Interessen (zeitlicher Art) müssen mit den Funktionslogiken (zeitlicher Art) anderer gesellschaftlicher Systeme abgestimmt werden. Das bedeutet, dass die auf jedes einzelne Familienmitglied zugeschnittenen Zeitbudgets mit den Öffnungs- und Schließzeiten anderer Institutionen (Schule, Kindergarten, Einzelhandel, öffentliche Verkehrsmittel etc.) in der Weise abgestimmt werden müssen, dass Familie noch die notwendige Zeit aufbringen kann, in der sie ihr besonderes Solidaritätsverhältnis durch sowohl positive als auch negative Erfahrungen aufbauen kann.

Dafür sind sowohl gemeinsame Zeiten als auch Räume – in Anbetracht der geforderten Mobilität heutiger Erwerbsarbeit – notwendig. Der 8. Familienbericht der Bundesregierung hat dieses Problemfeld zum Thema gemacht und betont die Notwendigkeit gemeinsam verbrachter Zeit in Familien.¹⁰⁷ Familien müssen die unterschiedlichen Zeitstrukturen und –logiken innerhalb und außerhalb der Familie koordinieren. Sie operieren dabei auf der Ebene der Alltagszeit, der biographischen Zeit und der Weltzeit.

Auf der Ebene der Alltagszeit müssen einzelne Familienmitglieder ihr Handeln rational planen bzw. begrenzen, wenn unvorhergesehenes eintritt. Kinder erlernen diesen rationalen Umgang mit Zeit schrittweise. In biographischer Perspektive koordi-

¹⁰⁴ Zu bedenken ist, dass es in der Vormoderne auch Entgrenzungen zwischen Arbeit und Familie gegeben hat, diese jedoch in Bezug zu klaren gesellschaftlichen Strukturen standen (Ständeordnung, klare Rollendifferenzierung ect.). Vgl. Jurczyk/ Lange/ Szymenderski 2005

¹⁰⁵ Vgl. Jurczyk/ Schier 2007

¹⁰⁶ Jurczyk 2009, S. 39

¹⁰⁷ Vgl. BMFSFJ 2012

nieren Familien die Lebensläufe unterschiedlicher Generationen, welche stark mit den Geschlechterrollen und der Differenzierung dieser Rollen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zusammenhängt. Die Veränderungen dieser Rollen in der Elterngeneration einer Familie stoßen dabei teilweise an natürliche Grenzen. Technische Innovationen der künstlichen Reproduktion täuschen teilweise über diese Grenzen hinweg und schüren die Illusion, Familie sei zu jeder Zeit im Lebenslauf ohne Schwierigkeiten möglich. Es muss in dieser Hinsicht differenziert beziehungsweise relativiert werden. Medizinische Verfahren können eine Hilfe bei der Familiengründung sein, sie sind jedoch kein Garant problemloser Familienplanung. Schließlich steht jede Familie vor der Herausforderung, Transformationsprozesse zu bewältigen. Familien wandeln im Laufe ihrer Geschichte ihre Gestalt. In diesem Sinne stehen sie in Verbindung mit der Weltzeit, da Erfahrungen älterer Generationen an die jeweils nächste Generation direkt oder indirekt weitergegeben werden. Familie ist somit auch immer Familiengeschichte, die einen besonderen Familiensinn in sich birgt.

Des Weiteren lassen sich Veränderungen im Hinblick auf die Beziehungen innerhalb der Familie im Verlauf der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts feststellen. Die klassische Dreiteilung der Erziehungsstile in demokratisch, autoritär und *laisser-faire* von Lewin wurde durch neuere Forschungen präzisiert. So unterscheidet Schmidchen den reifen und den naiven Erziehungsstil.¹⁰⁸ Beide zeichnen sich durch emotionalen Rückhalt aus, wodurch Erziehung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zunehmend bestimmt ist. Der reife Erziehungsstil ist darüber hinaus durch deutliche Forderungen und klare Regeln gekennzeichnet, was dem naiven Stil fehlt.

Auch in der klassischen Unterteilung der Erziehungsstile geht es um die graduelle Unterschiedlichkeit in Bezug auf Grenzen, Regeln und Entscheidungen. Beim autoritären Erziehungsstil liegt die Kontrolle hierfür ausschließlich bei den Eltern. Der *laisser-faire* Stil zeichnet sich durch geringe Kontrolle seitens der Eltern aus und der demokratische Stil teilt die Verantwortung zwischen Eltern und Kindern auf, wobei die Kinder sukzessive lernen, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen.¹⁰⁹ In der erzieherischen Praxis hat sich weitestgehend ein liberales Erziehungsverhalten durchgesetzt. Dabei lässt sich ein Wandel vom Befehls- zum Ver-

¹⁰⁸ Vgl. Ecarius 2007

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

handlungshaushalt feststellen, welcher sich durch eine „Abnahme der traditionellen Machtbalance“, die „alltagspraktische Verselbständigung des Kindes“ und eine „Entflechtung von Familienzeit und Eigenzeit“ auszeichnet.¹¹⁰

Das Verhandeln bedeutet mehr Entscheidungsdruck für die Kinder schon in sehr frühem Alter, ermöglicht andererseits aber auch Handlungsspielräume und Selbständigkeit für Kinder. Für die Eltern ist das Verhandeln aufwendiger, da es Verhandlungskompetenz von den Eltern erfordert: „„Diese neuen Erziehungspraktiken verlangen demnach sehr viel Zeit und Energie“ und kognitive Kompetenz.“¹¹¹ Verhandeln befördert einen rationalen Umgang in der Erziehung. Gefühle werden kontrolliert, was wiederum dem höheren Anspruch an Emotionalität im Eltern-Kind-Verhältnis widerspricht. Die hohen emotionalen Erwartungen beziehen sich dabei sowohl auf Eltern als auch auf Kinder. Erziehung ist mit einem hohen Leistungsdruck in Bezug auf das Erziehungsverhalten der Eltern und dem Verhalten der Kinder verbunden.¹¹²

4.2 Veränderte Raumeignung in der Kindheit

Zentrale Dimension für Beschleunigung ist die Kategorie „Raum“. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verändern sich die Räume der Kindheit und mit ihnen die Bedingungen des Aufwachsens. Im Zuge der räumlichen Modernisierung entwickelt sich das gesellschaftliche Konstrukt „Kindheit“ von der Straßenkindheit zur „verhäuslichten“ und „verinselten“ Kindheit.

Die räumliche Situation nach 1945 ist durch den kriegsbedingten, infrastrukturellen Zusammenbruch von Produktion, Transport und Wohnraum gekennzeichnet. Ende der 1940er und Anfang der 1950er Jahre ist Kindheit eine „Trümmer und Straßenkindheit“, welche notwendigerweise überall stattfindet, da sich alle gesellschaftlichen Kräfte auf den Wiederaufbau und gesellschaftlichen Neubeginn in der Bundesrepublik konzentrieren. Familien müssen mit den begrenzten Mitteln und auf engem

¹¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹¹ Nave-Herz 2009, S. 67

¹¹² Vgl. Nave-Herz 2009

Raum ihr Fortbestehen sichern, wobei sie viele lebensnotwendige Dinge selber herstellen und aus der nahen Umgebung (durch Tauschhandel) beziehen. Dabei bildet der Wohnraum, so begrenzt er auch sein mag, den Mittelpunkt des Lebens, in den Kindheit integriert ist: „Familienwohnung und nahe Wohnumgebung bildeten einen intensiv und multifunktional genutzten Raumzusammenhang, in dem es kaum für Kinder ausgegrenzte Spielräume gab.“¹¹³ Kinder spielen auf der Straße, in den Trümmern der näheren Umgebung der Wohnung.¹¹⁴

Spezielle Räume für Kinder werden in den Neubauten der 1950er und 1960er Jahre, welche staatlich gefördert und subventioniert werden, in Form von Spielzimmern vorgesehen. Die Trümmer- und Ruinengelände verschwinden und auch der Wiederaufbau der Infrastruktur und der zunehmende Straßenverkehr verdrängen die Kindheit allmählich in die Wohnungen und Häuser, wobei Kindheit in den Großstädten zunächst nach wie vor stadtteilbezogene Straßenkindheit ist. Es werden darüber hinaus in den Gemeinden zunehmend Spiel- und Bolzplätze eingeplant.¹¹⁵

Lebens- und Wohnorte entwickeln sich zunehmend im Sinne einer Funktionstrennung unterschiedlicher Aktivitäten. Es werden Orte des Spielens, des Wohnens und Arbeitens eingerichtet und voneinander getrennt, wobei im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zuge sozialer Mobilität die Distanzen zwischen diesen Räumen immer größer werden. Die Entstehung großer Supermärkte, welche mit dem Auto angefahren werden müssen, befördert diese „Funktionstrennung“ und „Monofunktionalität“ von Orten. Ein weiteres Beispiel hierfür sind die Neubausiedlungen in den Randbereichen von Dörfern und Städten, wie sie in der zweiten Phase des staatlich geförderten Wohnungsbaus entstehen. Auch für diese Orte gilt, dass sie sich zunehmend auf eine Funktion, nämlich die Wohnfunktion, beschränken.¹¹⁶

¹¹³ Zeiher, H.J./ Zeiher, H. 1994, S. 18

¹¹⁴ Vgl. Zeiher, H.J./ Zeiher, H. 1994 sowie Zeiher, H. 1983 und 1994

¹¹⁵ Diese Spezialisierung kindlicher Orte setzt sich im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fort und führt zu immer spezielleren Angeboten von Bau-, Erlebnis- und Abenteuerspielplätzen mit unterschiedlichen pädagogischen Angeboten.

¹¹⁶ Vgl. Zeiher, H.J./ Zeiher, H. 1994, sowie Zeiher, H. 1983 und 1994

Proteste gegen die sich ausweitende Urbanisierung und den Autobahnausbau sowie eine Rückbesinnung auf den Nahraum in Form von Stadtteil- und Straßenfesten Ende der 1970er Jahre bewirken ein stärkeres Bewusstsein für Gemeinwesenorientierung in den 1980er Jahren. Im Sinne einer Dezentralisierung und Lebensweltorientierung sollen unterschiedliche Lebensbereiche wieder stärker miteinander verbunden werden.¹¹⁷ Dennoch kann die allgemeine Entwicklung der Differenzierung und Trennung unterschiedlicher Lebensbereiche durch technische Entwicklungen und zunehmende räumliche Mobilität nicht aufgehalten werden. Es sind lediglich immer wieder Gegenbewegungen zu verzeichnen, welche auf die negativen Folgen dieser Entwicklung aufmerksam machen.

Die Urbanisierung und Funktionstrennung von Lebensbereichen führen zu einer veränderten Raumwahrnehmung und -aneignung in der Kindheit:

„Noch zu Beginn der sechziger Jahre hat Pfeil die Aneignung der räumlichen Welt durch Kinder als allmähliche Ausdehnung des Lebensraumes in konzentrischen Kreisen beschrieben. Mit zunehmendem Alter erweitert das Kind demnach seinen Lebensraum zuerst in der Wohnung, dann über das ganze Haus hin und schließlich in die nähere und weitere Umgebung des Hauses. Dabei bleibt der Lebensraum immer ein zusammenhängendes Areal innerhalb des Wohnortes, auch wenn es einzelne Stellen außerhalb dieses Areals gibt, wohin das Kind gelegentlich kommt. Dieses traditionale Modell des einheitlichen Lebensraums [Hervorh. im Original] setzt voraus, dass jedes Kind, für alles, was es zu tun und zu brauchen pflegt, geeignete Orte im selbst erreichbaren Umkreis der Wohnung findet. Diese Voraussetzung ist inzwischen nicht mehr gegeben. Einer räumlichen Welt, in der viele Funktionsräume ausdifferenziert und zu voneinander getrennten Inseln geworden sind, entspricht ein anderes Modell: das Modell des verinselten Lebensraums [Hervorh. im Original]. Der verinselte individuelle Lebensraum besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln in einem größer gewordenen Gesamtraum verstreut sind, der als ganzer bedeutungslos und weitgehend unbekannt bleibt.“¹¹⁸

Im Modell des einheitlichen Lebensraums bewegt sich das Kind zunehmend und selbständig aus dem Zentrum des Wohnortes hinaus in die nähere Wohnumgebung. Das Modell der Verinselung der Kindheit macht diese allmähliche Distanzierung unmöglich, da die einzelnen Lern- und Spielorte so weit voneinander entfernt sind, dass die Distanzen häufig nur mit dem Auto oder öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen sind und Kinder auf ihre Eltern oder andere Erwachsene angewiesen sind,

¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁸ Zeiher 1994, S. 362f.

um diese Distanzen zu überbrücken. Der Gesamttraum „schrumpft“ und wird nicht mehr als einheitlicher Raum, welcher von Kindern selbständig durchquert werden kann, wahrgenommen. Zwischenräume erscheinen als Hindernis und haben funktionellen Charakter, da sie nur unter dem Gesichtspunkt der Überwindung von Distanzen betrachtet werden.¹¹⁹

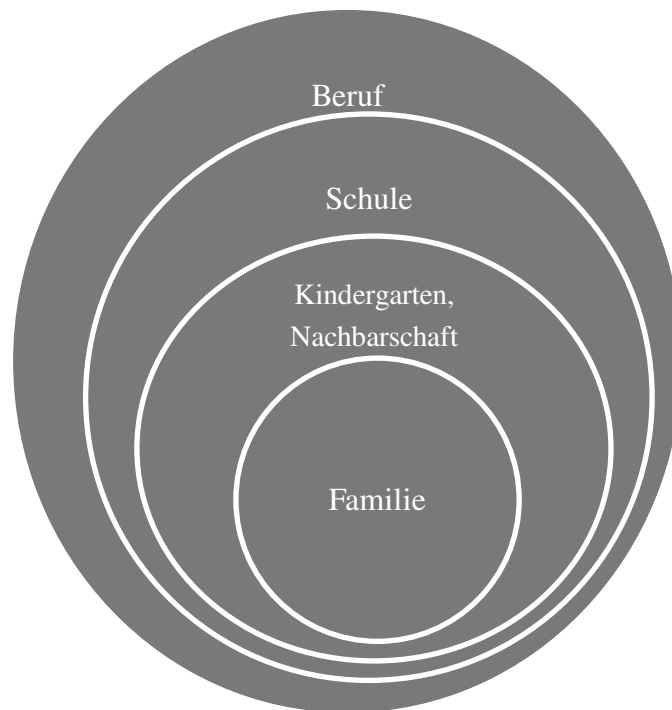


Abb. Einheitlicher Lebensraum

Durch die Spezialisierung und Funktionstrennung von Räumen werden auch gesellschaftliche Gruppen in ihren Lebensbezügen getrennt – in diesem Fall Erwachsene und Kinder. Im Modell des einheitlichen Lebensraums sind die beiden Gruppen vermischt, es existiert ein Nachbarschaftsnetzwerk bzw. ein lokales Netzwerk, welches auch eine gewisse Form sozialer Kontrolle übernimmt: „Beim traditionellen nachbarschaftlichen Straßenspiel lebten Kinder mit Erwachsenen im Raum vermischt, aber in ihrem Tun für sich.“¹²⁰ Durch Differenzierung werden Erwachsene und Kinder im Raum „entmischt“ und es entstehen spezielle Räume der Kinderbetreuung, in denen Kindern professionelle Pädagogen als Erwachsene gegenüberstehen. Kinder stehen unter pädagogischer Kontrolle und ihr Handeln wird in Bezug auf Lern- und Entwicklungsfortschritte beurteilt.

¹¹⁹ Vgl. Zeiher, H.J./ Zeiher, H. 1994 sowie Zeiher, H. 1983 und 1994

¹²⁰ Zeiher, H.J./ Zeiher, H. 1994, S. 23

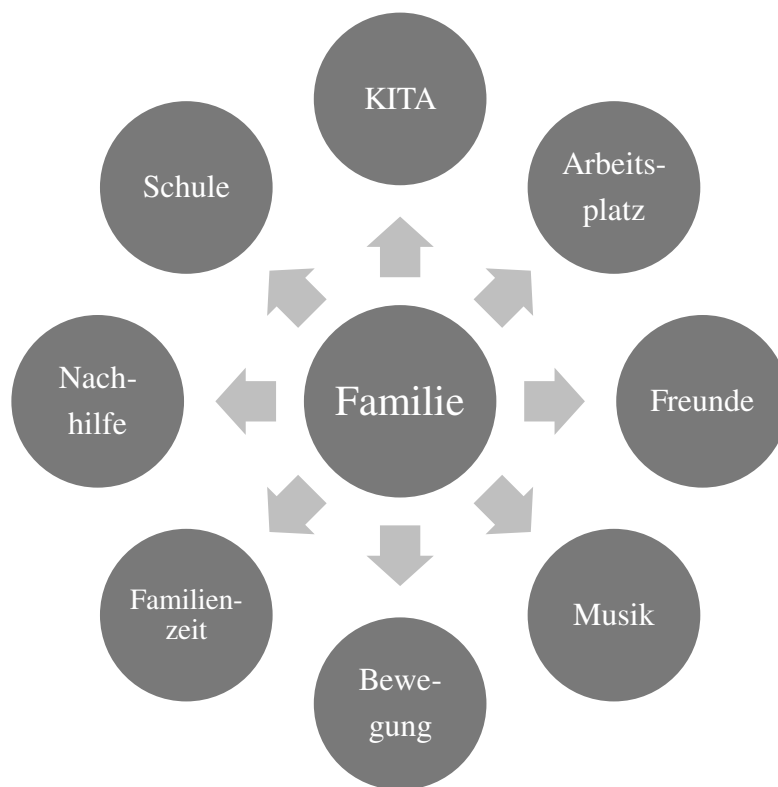


Abb. Verinseltes Lebensraum

4.3 Entwicklungsbeobachtung in der frühen Kindheit

Die strukturellen Veränderungen des Raumes, welche durch technische und ökonomische Entwicklungen entstehen, verändern die Bedingungen des Zusammenlebens in Familien. Der Druck auf „Zeit-Räume“ steigt, in denen Familien ihre Funktion erfüllen können. Neben den emotionalen Erwartungen, die mit der Eltern-Kind-Beziehung verbunden sind, richten sich verstärkt Erwartungen an die Entwicklung und den Entwicklungsverlauf von Kindern. Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und bildungspolitische Maßnahmen zur Neuordnung des Bildungswesens in den 1970er Jahren, haben die Lebensphase der frühen Kindheit als bildungsrelevante Lebensphase bedeutsam werden lassen.¹²¹ In diesem Zusammenhang sind auch die Kindervorsorgeuntersuchungen zu erwähnen, welche die Aufmerksamkeit für kindliche Ent-

¹²¹ Vgl. Paetzold 2001

wicklung und die Sensibilität für Entwicklungsverzögerungen bzw. -störungen verstärkt haben:

„Mit der Einführung der Kindervorsorgeuntersuchungen U1 bis U9 und deren Festschreibung im 5. Buch des Sozialgesetzbuches (SGB V) kam es 1977 zu einer bundesweiten Vereinheitlichung der medizinischen Vorsorge in der frühen Kindheit; diese war seit Anfang der 1970er Jahre vorbereitet worden. Mit den U1 bis U9 erlangte die Beobachtung der Kinderentwicklung in den ersten sechs Lebensjahren verstärkte gesellschaftliche Aufmerksamkeit, mit dem Ziel, Entwicklungsstörungen vorzubeugen und in Entwicklungsprozesse fördernd einzugreifen.“¹²²

Prävention und Frühförderung haben seit der Bildungsreform an Bedeutung gewonnen. Als Grundlage für Entwicklungsnormen dienen u.a. die Gesundheitsberichte der Bundesländer, welche seit ihrer Einführung in den 1990er Jahren eine umfassende Beobachtung von Kindern ermöglichen. Die Gesundheitsberichte basieren wiederum auf den Ergebnissen der Schuleingangsuntersuchungen. Allerdings beschreiben die Gesundheitsberichte nicht nur den Stand der Entwicklung der Altersgruppe, sondern sie wirken auch präskriptiv auf die Beobachtung der Entwicklung von Kindern, wobei eine Beschleunigung des Diskurses um Entwicklungsstörungen festzustellen ist:

„Vor diesem diskurspolitischen und -praktischen Hintergrund überrascht es erstens nicht, dass die Befunde von Entwicklungsstörungen in den Schuleingangsuntersuchungen und daran sich anschließende Behandlungs- und Vorsorgemaßnahmen seit 20 Jahren ansteigen. [...] Es überrascht zweitens nicht, dass das Vorsorge- und Früherkennungsdenken sukzessive immer jüngere Altersgruppen erfasst, denn wenn die Einschüler [...] im Schnitt 15 % Sprachentwicklungsstörungen aufweisen, dann muss man, um dem in Zukunft vorzubeugen, eben bei jüngeren Kindern ansetzen. Die gestiegenen Zahlen wiederum werden als „Wissen“ und diskursiver Hintergrund in künftige Früherkennungs- und diagnostische Verfahren eingespeist und konfigurieren die Erwartungen der Diagnostiker.“¹²³

Durch kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungsstörungen schärft sich der Blick für „normale“ kindliche Entwicklung und die Erwartung eines bestimmten Quantum an Abweichung. Darin besteht die deskriptive und präskriptive Funktion der Entwicklungsbeobachtung. Als Konsequenz ergibt sich eine Verschiebung der Grenze beim Förderbedarf: die in den Schuleingangsuntersuchungen diagnostizierten Störungen sollen in Zukunft nicht mehr auftreten, weshalb eine

¹²² Kelle 2008, S. 191

¹²³ Kelle 2008, S. 197

frühere Beobachtung aller Kinder einer Altersgruppe notwendig erscheint. Dies wiederum wäre durch das Instrument der Kindervorsorgeuntersuchungen möglich. Dabei wird von einer „Defizit-Logik“ ausgegangen, welche darum bemüht ist, Abweichungen von der Norm rechtzeitig zu erkennen und Defizite durch zusätzliche Förderung zu beheben. Es wird zum einen die individuelle Entwicklung betrachtet, zum anderen wird diese in Bezug zu einer standardisierten Norm gesetzt. Die Norm bezieht sich auf alle Kinder einer Altersgruppe.¹²⁴

In jüngster Zeit steigt die Bedeutung der Kindervorsorgeuntersuchungen in Bezug auf den Schutz von Kindern im Kontext früher Hilfen und der Etablierung von „Frühwarnsystemen“, welche eine Reaktion auf extreme Fälle der Misshandlung und Vernachlässigung von Kindern sind. In diesem Zusammenhang wurde 2005 der Schutzparagraph des Jugendamtes neu formuliert und die Kontroll- und Schutzfunktion des Jugendamtes bekräftigt. Darüber hinaus wird eine verpflichtende Teilnahme an den Kindervorsorgeuntersuchungen diskutiert bzw. ist sie in einigen Bundesländern schon etabliert. Die Verpflichtung wird von den behandelnden Ärzten und Ärztinnen als negativ bewertet, da sie das Vertrauensverhältnis zwischen Arzt/ Ärztin und der jeweiligen Familie belastet.

Hier wird deutlich, dass die Untersuchungen eine kontrollierende Funktion (gerade in jüngster Zeit) haben und auf Seiten der Eltern mit Angst behaftet sind. Die Angst bezieht sich zum einen auf die Entwicklung der Kinder und zum anderen auf die in Frage gestellte Erziehungsfähigkeit der Eltern. Aus Angst vor einer Stigmatisierung der Kinder (vielleicht auch der Eltern) werden Entwicklungsauffälligkeiten in der Praxis der Kindervorsorgeuntersuchungen häufig nicht dokumentiert, wodurch die Statistiken über die Entwicklung von Kindern in den ersten sechs Lebensjahren beeinträchtigt werden:

„Einerseits fokussieren die Vorsorgeuntersuchungen auf Krankheiten und Störungen, andererseits haben die Zahlen von im Rahmen der Vorsorgen diagnostizierten Störungen in den letzten 20 Jahren sogar abgenommen [...], weil die klinischen Praktiker zu einem nicht geringen Anteil Skrupel bezüglich stigmatisierender Effekte entwickelt haben. Man könnte sagen: In der Praxis der Durchführung der Untersuchungen werden häufig auch die Grenzfälle, die sich

¹²⁴ Vgl. Kelle 2008

mit ihren Werten an den statistischen Schwellen zur Anormalität bewegen, normalisiert.“¹²⁵

Der Umgang mit Entwicklungsnormen erfolgt flexibel, um eine Dokumentation von Störungen zu vermeiden. Stattdessen werden zusätzliche bzw. frühere Termine für die nächste Untersuchung vereinbart. Dennoch steigen die Befunde über „nicht altersgemäße“ Entwicklung, wie es seit 2006 in den Untersuchungsheften heißt, welche wiederum in den bereits erwähnten Schuleingangsuntersuchungen diagnostiziert werden.¹²⁶

Sabine Bollig und Marion Ott beschreiben anhand einer teilnehmenden Beobachtung einer U8, bei der die Kinder etwa vier Jahre alt sind, inwiefern sich elterliche und ärztliche Sorge um die Entwicklung des Kindes wechselseitig beeinflussen. Gegenstand der Diskussion sind Körpergröße und Sprachentwicklung. Während die Mutter in Bezug auf die Entwicklung der Körpergröße unbekümmert ist, da sie aus ihrer Erfahrung weiß, dass ihr Sohn im Vergleich zu anderen Kindern nicht besonders groß ist, hat der Kinderarzt die Möglichkeit einer negativen Entwicklung bezüglich der Körpergröße in den Bereich des Anormalen im Blick:

„Während sich für die Mutter aus der Erfahrung, dass ihr Kind noch nie der GröÙte war, die Erwartung ergibt, dass sich das auch zukünftig als Kontinuität zeigen wird, liegt für den Arzt in der graphischen Repräsentation, dem Abfallen der Linie gegenüber der bisherigen Stetigkeit eine mögliche Gefährdung in der Zukunft.“¹²⁷

Als Konsequenz ergibt sich der Ratschlag des Arztes, die Entwicklung des Kindes zu beobachten, das bedeutet, dass die Mutter aktiv in die Entwicklungsbeobachtung des Kindes einbezogen wird. Hinsichtlich der Sprachentwicklung ist es wiederum die Mutter, die einen Handlungsbedarf erfragt, da sie Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung ihres Kindes festgestellt hat. In diesem Fall rät der Arzt zur Zurückhaltung und dazu, dem Kind die nötige Zeit für seine Entwicklung zu lassen, welche auf ein halbes Jahr datiert wird. Hier erfolgt ein flexibler Umgang mit Normalität:

„So kann die Auffälligkeit zwar auf der Seite der Abweichung verortet werden, zugleich kann aber mittels Zeit eine definitive Grenzüberschreitung in der

¹²⁵ Ebd., S. 194

¹²⁶ Vgl. Mierendorff 2011 sowie Kelle 2008

¹²⁷ Bollig/ Ott 2008, S. 213

Schwebe gehalten werden. Während zunächst die Frage nach der Notwendigkeit einer Behandlung zumindest eine potentielle Abweichung konstruiert, wird im weiteren Verlauf der Sequenz Normalität erzeugt, indem deutlich gemacht wird, dass Entwicklungszeiten nicht punktuell normiert werden können und es vielmehr auf die Kontinuität der Schritte ankommt. In dieser Konstruktion hat jedes Kind seine individuelle Zeit, der an diesem Punkt vage Normalitätsgrenzen gesetzt sind: ein halbes Jahr wird anberaumt, in dem die Sprache sich in die richtige Richtung entwickeln soll.¹²⁸

Entwicklung wird somit als kontinuierlich fließender Prozess konstituiert, gleichzeitig aber in Verbindung mit punktuell zu erreichenden Entwicklungsnormen gebracht. Im Untersuchungsheft für die Vorsorgeuntersuchungen werden keine Entwicklungsstörungen festgehalten, die Möglichkeit einer Entwicklungsstörung bleibt aber bestehen und führt zu einer verstärkten Aufmerksamkeit durch – in diesem Fall – die Mutter und den Arzt sowie die Vereinbarung weiterer Untersuchungstermine bzw. durch die Vorverlagerung des nächsten Untersuchungstermins.¹²⁹

Das Konzept des „flexiblen Normalismus“ hat sich in den Kindervorsorgeuntersuchungen als Reaktion auf die Angst von Eltern bezüglich einer gestörten Entwicklung ihrer Kinder als Praxis etabliert. Das Konzept des „Protonormalismus“ zeichnet sich durch einen engen Normalitätsbereich, einen dementsprechend breiten Anormalitätsbereich und starke, abschreckende Normalitätsgrenzen aus. Im Gegensatz dazu werden die Grenzen im „flexiblen Normalismus“ aufgeweicht, der Normalitätsbereich maximal ausgeweitet und im Zweifelsfall werden eventuelle Anormalitäten normalisiert und dem Normalitätsbereich zugerechnet. Jede Form von Normalismus geht mit Grenzen und Schwellennormen und einer Denormalisierungsangst durch Überschreitung selbiger einher. Im Konzept des flexiblen Normalismus ist diese Angst unbestimmter, da die Grenzen weniger deutlich sind. Die erhöhte Aufmerksamkeit für kindliche Entwicklung hat demzufolge sowohl positive als auch negative Effekte:

„Im Bereich der kindlichen Entwicklung ist die verstärkte Aufmerksamkeit von Experten, Institutionen und insbesondere Medien für „Defizite“ und „Störungen“ von der Art LRS oder ADHS mehrdeutig und ambivalent: Sie dient im allgemeinen der besseren Prävention und Integration, also dem flexiblen Nor-

¹²⁸ Bollig/ Ott 2008, S. 218

¹²⁹ Vgl. Bollig/ Ott 2008

malismus – sie könnte aber auch die Denormalisierungsangst verstärken und schlimmstenfalls sogar eine protonormalistische Mentalität stimulieren.“¹³⁰

Entwicklungsbeobachtung dient zum einen der Prävention von Entwicklungsverzögerungen, sie schürt andererseits aber auch die Angst vor Entwicklungsstörungen. Die Praxis des flexiblen Normalismus könnte durch zunehmende Unsicherheit wieder in Protonormalismus umschlagen und starre Grenzen von Entwicklungsnormalität hervorbringen. Eine präzisere Bestimmung von Entwicklungsnormen wird durch zunehmende „Verdatung“ der Entwicklung von Kindern in Form von Untersuchungen, Diagnosen und Therapiemaßnahmen möglich.¹³¹

4.4 Beschleunigung als Kindheitskonzept der Moderne

4.4.1 Beschleunigung des Lebenstempos

Eine zunehmende „Verdatung“ von Kindheit ist Ausdruck der Kultur der Unruhe, welche grundlegend ist für moderne Gesellschaften. In diesem Zusammenhang entstehen Konflikte zwischen den Desynchronisations-Erscheinungen unterschiedlicher gesellschaftlicher Teilsysteme, welche von Familien bewältigt werden müssen und den strengen, synchronen und linearen Zeitrastern des Bildungssystems. Beschleunigung zeichnet sich durch eine quantitative Zunahme innerhalb eines Zeitraumes aus:

„Beschleunigung lässt sich [...] definieren als Mengenzunahme pro Zeiteinheit (oder, logisch gleichbedeutend als Reduktion des Zeitquantums pro feststehendem Mengenquantum). Als Menge können dabei der zurückgelegte Weg, aber auch die Anzahl der kommunizierten Zeichen, [...] die Zahl der Arbeitsstellen pro Erwerbsleben oder die Intimpartnerwechsel pro Jahr und ebenso die Handlungsepisoden pro Zeiteinheit fungieren.“¹³²

Diese Mengenzunahme pro Zeiteinheit bzw. die Reduktion des Zeitquantums pro feststehendem Mengenquantum lässt sich auch in der Lebensphase Kindheit beobachten. Die Entwicklung von Kindern wird seit der Bildungsreform Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend „verdatet“ und dokumentiert. Daran schließen sich die Ver-

¹³⁰ Link 2008, S. 68

¹³¹ Vgl. Bollig/ Ott 2008 sowie Link 2008

¹³² Rosa 2010, S. 285

ordnung von Therapiemaßnahmen sowie die Zunahme der Entwicklungsbeobachtung durch die Eltern an. Mengenzunahme bedeutet in diesem Kontext vor allem auch steigende Aufmerksamkeit für Entwicklungsverzögerungen. Denormalisierungs- und Stigmatisierungsängste der Eltern legen einen höheren Handlungsbedarf im Hinblick auf die Entwicklungsförderung von Kindern – insbesondere in der frühen Kindheit – nahe. Insofern entsteht auch eine Reduktion des Zeitquantums im Zusammenhang mit kindlicher Entwicklung, da Grenzen der Feststellung von Förderbedarf vorverlegt werden. Ein weiteres Beispiel für eine solche Reduktion durch Vorverlagerung sind die Überlegungen, die Schuleingangsuntersuchung mit der U9 zusammenzulegen. Mit der zunehmenden Beobachtung der Entwicklung von Kindern und der Diagnostik des Entwicklungsstandes im Hinblick auf die Prävention von Entwicklungsstörungen geht die Ausweitung von Förderangeboten und Therapiemaßnahmen im Kleinkindalter einher.

Dass Kinder unter Stress und Leistungsdruck leiden, ergeben Untersuchungen über Gesundheit und Wohlbefinden in der Kindheit. Die PROKIDS-Studie des Instituts für Sozialforschung ergibt, dass Grundschüler/innen im Alter von sieben bis neun Jahren unter Stress leiden und teilweise auch über Entspannungsstrategien verfügen. Der größte Stressfaktor ist die Schule, gefolgt von Konflikten, Familienmitgliedern und dem Empfinden von Eile:

„33% aller Kinder, die geantwortet haben, sehen die Schule als den größten Stressfaktor an. Am zweithäufigsten fühlen sich die befragten Kinder von Ärger und Streit belastet. Platz drei dieser Rangliste belegt der Stressfaktor Familie/ Geschwister/ Eltern. [...] Aber auch Gebote und Verbote, die sich auf häusliche Pflichten beziehen, sowie Hetze und Eile, sind für Kinder mitunter stressig.“¹³³

Erfolgsdruck und Termine rangieren eher auf den unteren Plätzen der Liste der Stressfaktoren. Dennoch muss festgehalten werden, dass 48% der befragten Kinder sich manchmal (22%), oft (13%) und sehr oft (13%) von der Schule gestresst fühlen. Letztlich muss man allerdings einräumen, dass Stressempfinden und der Wunsch nach Entspannung mit dem Wissen der Kinder über Stress, Entspannung und Gesundheit zusammenhängen.¹³⁴

¹³³ Beisenkamp u.a. 2012, S. 139

¹³⁴ Vgl. Beisenkamp u.a. 2012

4.4.2 Intragenerationaler Familienwandel

Die Inanspruchnahme von Betreuungsangeboten steht im Zusammenhang mit dem Wandel der Institution Familie. Nach einer stabilen Phase mit hoher Verbreitung der Kernfamilie im Sinne des Familienernährer-Modells in den 1950er und 1960er Jahren steigen die Scheidungs- und Wiederverheiratungsraten im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Der gesellschaftliche Wandel in den 1960er und 1970er Jahren führt zu einer Infragestellung gesellschaftlicher Normalitätskonstruktionen – auch von Familie. Eine infolgedessen steigende Wertschätzung der Erwerbstätigkeit von Frauen sowie gesellschaftliche Legitimierung von Scheidungen führt zu Veränderungen hinsichtlich der Familienstrukturen und ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz. Das traditionelle Modell der Eltern-Familie ist dabei immer noch leitende Vorstellung bei der Familienplanung und -gründung.

Familie wird unter Bedingungen der Beschleunigung zur Herstellungsleistung an der Grenze unterschiedlicher Teilsysteme, mit je unterschiedlichen Zeitlogiken. Der Wechsel von Beziehungskonstellationen wirkt sich dabei auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern aus. Insbesondere Alleinerziehende sowie Familien, in denen beide Elternteile arbeiten, müssen die knappe, gemeinsam verbrachte Zeit qualitativ nutzen, um Familie existieren lassen zu können. Persönliche Beziehungen, die durch Emotionalität und Spontanität geprägt sind, stehen zunehmend unter Zeitdruck. Darüber hinaus müssen Familien die Betreuung ihrer Kinder flexibel handhaben und mit den flexibilisierten Bedingungen von Erwerbsarbeit im Postfordismus koordinieren. Insofern erleben zunehmend auch kleine Kinder einen Wechsel ihrer Bezugspersonen und Betreuungsarrangements:

„Auf die Gefahren der zunehmenden Pädagogisierung von Kindheit – vor allem der Kleinkindphase – haben Erziehungswissenschaftler immer wieder hingewiesen. So bedeutet die Pädagogisierung, die Institutionalisierung und die „Verinselung von Kindheit“, dass Kinder in relativ frühem Alter – je nach Aufgabenstellung – mit sehr unterschiedlichen Personengruppen zu tun haben, die keineswegs immer untereinander in Verbindung stehen. Die traditionelle

ganzheitliche Erfahrung der Kinder wird ersetzt durch „die Erfahrung in Inseln verschiedener Aktivitäten und Personen.“¹³⁵

Nicht nur der Wechsel und die Flexibilität der Betreuungsarrangements sind Kennzeichen veränderter Bedingungen des Aufwachsens durch Beschleunigung, sondern auch die quantitative Zunahme von institutioneller Betreuung im Tages- und Wochenverlauf sowie in biographischer Perspektive im Lebenslauf:

„Für immer mehr Kinder wird eine immer frühere, länger andauernde und zeitintensivere Form der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Selbstverständlichkeit.“¹³⁶

Professionelle Betreuung in der Lebensphase der frühen Kindheit wird immer stärker zur Realität und Normalität in diesem Lebensabschnitt. Das Konzept der Betreuungskindheit setzt sich zum einen aufgrund der ökonomischen Notwendigkeit der Inanspruchnahme von Kinderbetreuung durch, zum anderen aber auch aufgrund der besonderen Bedeutung möglichst früher Förderung im Hinblick auf die Verbesserung von Bildungschancen.

4.4.3 Technische Beschleunigung und Mediennutzung

Als Voraussetzung für einen Wechsel von Betreuungs-, Lern- und Spielsettings sind Veränderungen technischer Art maßgeblich. Die zunehmende Urbanisierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts und der damit verbundene Anstieg des Straßenverkehrs durch Ausbau der Verkehrsinfrastruktur ermöglicht das Zurücklegen weiterer Distanzen. Der Raum der Kindheit wird dadurch kleiner, dass er in unverbundenen Inseln besteht, zwischen denen Kinder hin- und hertransportiert werden und der Zwischenraum für Kinder verschwindet. Orte gewinnen ihre Bedeutung zunehmend durch ihre Funktion als Lern- oder Spielort über die für diese Tätigkeiten vorgesehenen Zeitquanten. Eine funktionsfreie Aneignung des Raumes, in dem unbeaufsichtigte „Spielräume“ für Kinder entstehen, wird somit eingeschränkt möglich.

¹³⁵ Nave-Herz 2009, S. 37

¹³⁶ Rauschenbach zitiert nach Honig 2012, S. 117

Technische Beschleunigung wird in der Lebensphase ebenfalls relevant durch die Nutzung von Medien. Eine Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen über die Mediennutzung von Schulkindern aus dem Jahr 2005 hat ergeben, dass Jungen in der 4. Klasse durchschnittlich zwei Stunden pro Tag in der Woche Medien nutzen (Fernsehen, Video/ DVD, Computerspiele), am Sonntag sind es vier Stunden. Dabei steigt der Medienkonsum mit dem Alter, wobei einzuschränken ist, dass der Konsum bei Mädchen sowie bei Gymnasiasten geringer ist. Die Kulturindustrie erschließt aber auch zunehmend Kleinkinder als Konsumentengruppe durch ein breites Angebot technischer Spielzeuge und Medienangeboten für diese Altersgruppe.¹³⁷

Kritisch anzumerken ist, dass Kinder immer stärker einer „Schnellfeuer-Kultur“ ausgesetzt sind, in der Gewalt und Hektik durch die eben benannten Medien dargestellt bzw. verbreitet werden:

„Mit diesem Begriff einer „Schnellfeuer-Kultur“ hat Richard DeGrandpre das sensorische Dauerbombardement in modernen Gesellschaften charakterisiert – eine „Beschleunigungs-Kultur“ und „Geschwindigkeitsmanie“, in der äußere Hektik und innere Leere korrespondieren.“¹³⁸

Bildmedien lösen einen gewissen „Nervenkitzel“ beim Betrachter aus und lenken seine Aufmerksamkeit durch Kameraführung, Schnitte und Szenenwechsel etc. Im Gegensatz dazu benutzen Kinder im freien Spiel äußere Objekte aus einer intrinsischen Motivation heraus und können somit selbsttätig unterschiedliche Perspektiven auf Gegenstände einnehmen bzw. im Umgang mit Rollenerwartungen entwickeln. Darüber hinaus wirkt sich die Nutzung von Bildmedien auf physische Körperrhythmen aus:

„Die negativen Auswirkungen z.B. hektischer Computerspiele und TV-Sendungen auf Heranwachsende lassen sich bis in Veränderungen der menschlichen Biorhythmen verfolgen, deren Harmonisierung insbesondere in der Nacht für körperliche Regenerationsprozesse unerlässlich ist.“¹³⁹

Fernsehen oder die Beschäftigung mit Computerspielen lösen Stress aus und haben insbesondere in den späten Abendstunden negative Auswirkungen auf den Schlaf.

¹³⁷ Vgl. Rittelmeyer 2007

¹³⁸ Ebd., S. 36

¹³⁹ Ebd., S. 45

Schlafstörungen können die Folge sein. Des Weiteren kann ein extensiver Konsum von Bildmedien zu Sprachverarmung führen und den Erwerb sozialer Kompetenzen behindern. Der naheliegende Zusammenhang zum Auftreten des ADHS-Syndroms kann bisher nicht nachgewiesen werden.¹⁴⁰

4.4.4 Beschleunigung als Konzept der Kindheit

Beschleunigung betrifft als soziales Phänomen die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern. Im Prozess der Sozialisation werden Kinder gesellschaftlich handlungsfähig durch die Auseinandersetzung mit ihren individuellen, inneren Gegebenheiten und der äußeren Umwelt. Veränderungen dieser äußeren Bedingungen entstehen durch den Wandel innerhalb und außerhalb der Familie durch Prozesse, welche für die Gründung und Organisation von Familie maßgebend sind. Mit diesen Veränderungen – vor allem der Arbeitswelt – gehen veränderte Betreuungsbedingungen für Kinder einher. Die individuelle Seite des Sozialisationsprozesses wird im Hinblick auf Beschleunigung durch die zunehmende Entwicklungsbeobachtung und Förderung von Kindern, die Verinselung von Kindheit durch „Raumschrumpfung“ sowie die zunehmende Bedeutung von Bildmedien bestimmt.

Als Konsequenz entsteht eine Beschleunigung des Lebenstempos. Zeitverdichtung resultiert aus der steigenden „Verdatung“ von Kindheit, der Erhöhung von Fördermaßnahmen in der frühen Kindheit sowie der Vorverlagerung von Entwicklungsbeobachtung im Sinne einer möglichst frühen Prävention. Die subjektive Seite der Beschleunigung des Lebenstempos besteht in der „Verpassensangst“, welche sich vor allem auf der Seite der Eltern als Angst vor der Entwicklungsverzögerung und Denormalisierung ihrer Kinder zeigt. Die positive Bewertung von Aktivität verbindet sich mit dieser „Verpassensangst“ und es werden auch aus diesem Grund verstärkt pädagogische Angebote in der frühen Kindheit wahrgenommen. Das Gefühl auf einem rutschenden Abhang zu stehen („Slipping slopes“)¹⁴¹ äußert sich in der Kindheit als Wettbewerb um Bildungschancen im Hinblick auf soziale Mobilität. Insofern

¹⁴⁰ Vgl. ebd.

¹⁴¹ Vgl. Rosa 2005

handelt es sich nicht um ein individuelles Gefühl, sondern mehr um eine äußere Sozialisationsbedingung. Die Sorge der Eltern um den sozialen Auf- oder Abstieg der Kinder wird zur Antriebskraft für Bildungsprozesse und Entwicklungsförderung in der Kindheit.

Externe Triebkräfte sozialer Beschleunigung wirken ebenfalls auf Kindheit und bestimmen das Konzept von Kindheit in der Moderne. Als ökonomischer Motor wirken die Kommerzialisierung der Kindheit sowie die Veränderungen des Bildungssystems im Hinblick auf den demographischen Wandel der Gesellschaft. Kindheit wird kommerzialisiert, indem Kinder in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als Konsumentengruppe zunehmend an Bedeutung gewinnen. In diesem Zusammenhang steht auch die Differenzierung pädagogischer Angebote im Zuge der Bildungsreform.

Die Versorgung, Betreuung, Förderung und Bildung der Kinder ist ein Wirtschaftsfaktor unserer Gesellschaft. Dies betrifft den sozialstrukturellen Motor für Beschleunigung: die funktionale Differenzierung moderner Gesellschaften. Durch die räumliche Trennung und Entmischung von Arbeits- und Wohnort entsteht die Notwendigkeit der Einrichtung spezieller Bildungs- und Lernorte für Kinder. In Verbindung mit dieser sozialstrukturellen Veränderung steht letztlich auch die kulturelle Triebkraft für Beschleunigung. Angst und Verheißung übertragen sich auf die Lebensphase der Kindheit – insbesondere der frühen Kindheit – und führen zu einer positiven Bewertung von „Bildungsaktivität“.

Kindheit als Konzept der Beschleunigung schließt „Entschleunigung“ bzw. negative Beschleunigung als komplementäres Phänomen ein.¹⁴² Entschleunigung tritt dabei zum einen beabsichtigt und zum anderen unbeabsichtigt auf. Als dysfunktionale Nebenfolge ist sie unbeabsichtigt und tritt beispielsweise in Form von psychischen Erkrankungen und Stress-Symptomen bei Kindern und Jugendlichen auf. Natürliche Geschwindigkeitsgrenzen bestehen in biologischen Rhythmen und Prozessen, welche nur begrenzt veränderbar sind, ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen zur Folge zu haben.

¹⁴² Vgl. Göppel 2007

Pädagogische Förderangebote haben einen „entschleunigenden“ Charakter in zweifacher Hinsicht. Sie haben zum einen eine Bremswirkung, da sie auf das individuelle Lerntempo von Kindern eingehen können, abgekoppelt sind von der regulären – beispielsweise schulischen – pädagogischen Praxis und somit nur bedingt an diese anchlussfähig sind. Es kann dort zwar individuell auf die Kinder eingegangen werden, die Leistungsvergleiche und Curricula der Schule ändern sich dadurch jedoch nicht. Zum anderen kann Entschleunigung als Akzelerationsstrategie angewandt werden – etwa wenn mit Kindern Stressbewältigungsstrategien eingeübt werden, damit sie das schulische Pensum schaffen.

Entschleunigung als Ideologie im pädagogischen Diskurs ist verbunden mit der Forderung, Eigenzeiten in Entwicklungs- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen. Aspekte des Beschleunigungs-Diskurses sind nach Rolf Göppel folgende:

- Verkürzung der Kindheit
- Verschwinden der Kindheit
- Überforderung von Kindern (Betonung früher Lernprozesse und –chancen, ökonomisch bedingte Verkürzung von Bildungsgängen)
- Zu frühe Selbständigkeit von Kindern
- Verplantheit der Kindheit
- Verlust von Struktur, Ordnung, Rhythmus, Verlässlichkeit
- Verlust des kindlichen Schonraumes (Angleichung von stressbedingten Belastungs- und Krankheitssymptomen bei Kindern und Erwachsenen)
- Reizüberflutung durch die Medien
- Unzuverlässigkeit/ Unsicherheit von Abmachungen und Verabredungen
- Simultanität und Multitasking ¹⁴³

Beschleunigung als Konzept der Kindheit steht im Zusammenhang mit anderen Kindheitskonzepten der Moderne. Kindheit als Entwicklungskonzept betont ein lineares Fortschrittsdenken, welches Entwicklung als stufenmäßige Abfolge von Entwicklungsschritten betont und in Bezug zu Zielpunkten dieser Entwicklung setzt. Kindheit wird dann funktionalisiert, wenn dieses Entwicklungspotenzial entfremdet und anderen – gesellschaftlichen – Zwecken unterstellt wird. Dem entgegen steht die

¹⁴³ Vgl. Göppel 2007

romantisierende Perspektive, die Kindern und ihrer Entwicklung einen besonderen Raum einräumt, in dem sie vor solchen zweckrationalen Aspekten geschützt sind. Hier wird das Konzept der Natur des Kindes zugrunde gelegt, welche nicht gestört werden soll, um Entwicklung nicht von außen negativ zu beeinflussen.

5. Zeitstrukturen der Erziehung

Erziehungsprozesse zeichnen sich immer durch stetige Verläufe und deren Unterbrechung aus. Stetige und unstetige Formen der Erziehung tragen der Tatsache Rechnung, dass Erziehung eine Interaktion ist, welche auf Wechselseitigkeit beruht. Es müssen im Erziehungsprozess unterschiedliche Zeithorizonte miteinander vermittelt werden. Klassischerweise werden an dieser Stelle einerseits das Recht des Kindes auf seine Gegenwart und andererseits gesellschaftliche Interessen, welche sich auf die Zukunft beziehen diskutiert. Das Eigenzeitrecht von Kindern steht der durch gesellschaftliche Anforderungen bestimmten Fremdzeit gegenüber.¹⁴⁴

Gerade in diesem Spannungsverhältnis zwischen zeitlich bestimmten Erziehungszielen auf der einen Seite und zeitlich nicht bestimmbareren Bildungs- und Lernprozessen auf der anderen Seite zu vermitteln, ist Aufgabe von Erziehung.

6.1 Bildung in der Zeit – Zum Wandel des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff impliziert unterschiedliche Zeitverhältnisse, welche historisch anders interpretiert werden und somit auch ein jeweils anderes Bildungsverständnis prägen. In der kosmologischen, harmonischen Ordnung der Antike ist das räumliche und zeitliche Verhältnis des Menschen in der Welt ein wesentlich anderes als im Mittelalter. Die Verwandtschaftsverhältnisse zwischen Menschen und Göttern verweisen auf eine größere Nähe zur zeitlosen, göttlichen Zeit. Der Mensch hat durch seinen Logos teil am zeitlosen, wahren Sein. In diesem Sinne ist die Bedeutung von Ver-

¹⁴⁴ Vgl. Bollnow 1959 sowie Pfeiffer 2007

gangenheit und Zukunft relativiert zugunsten einer zyklischen und stärker in der Gegenwart verhafteten Geschichtsauffassung. Größere geschichtliche Zusammenhänge und epochale Bögen spielen keine Rolle. Mit der zyklischen Zeitauffassung geht eine Rhythmisierung des Alltags einher. Rhythmus umfasst sowohl das Fließen und eine nicht gleichmäßige, sondern durch Impulse angestoßene Bewegung als auch die Begrenzung dieser Bewegung:

„Man kann auch sagen, dass im Rhythmus ständig zwei Tendenzen gegeneinander- und zusammenspielen: der vorwärtstreibende oder beschleunigende Impuls und die Verzögerung, die Bremsung.“¹⁴⁵

Die römische Antike ist stark durch räumliches Denken und die Ausdehnung des römischen Reiches geprägt. Gegenwart und nächste Zukunft gewinnen an Bedeutung und die etruskische Religion etabliert den Glauben an ein Jenseits. Im frühen Christentum überschneiden sich dann die stärker gegenwartsorientierte Zeitvorstellung der griechischen Antike und die auf Zukunft ausgerichtete, apokalyptische Zeitvorstellung des Judentums. Es entsteht ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Gegenwart und Zukunft, welches im frühen Christentum mit einer zeitlich greifbaren, nahen Erwartung des Weltendes und dem Anbruch der göttlichen Zeit in der Welt zusammenhängt.¹⁴⁶

Die Teilhabe an dieser göttlichen, zeitlosen Zeit – an der Ewigkeit – ist wiederum bedeutsam für das Bildungsverständnis. Bildung wird als Gottebenbildlichkeit des Menschen verstanden. Diese wird in der Antike durch Bildsprache und Symbolik ausgedrückt. Im Übergang zum Christentum dient das Bilderverbot der Durchsetzung des Monotheismus und begründet die mit dem Bildungsprozess verbundene Unsicherheit und Unverfügbarkeit. Der Mensch ist einerseits ein Abbild Gottes (*imago dei*), andererseits ist er ihm nur ähnlich (*similitudo*). Diese Unverfügbarkeit und Unbestimmbarkeit Gottes begründet die Offenheit und Unbestimmtheit des Menschen, welcher Gott einerseits ähnlich ist, aber sich aufgrund der Unbestimmbarkeit Gottes nicht deutlich unterscheiden und abgrenzen kann: „Das Geheimnis Gottes steht für seine radikale Andersheit bei gleichzeitiger Verwandtschaft mit dem

¹⁴⁵ Wendorff 1980, S. 63

¹⁴⁶ Vgl. Wendorff 1980

Menschen.¹⁴⁷ Jesus Christus ist die erste Figur, welche diesen Horizont zwischen Diesseits und Jenseits überbückt und eine Zwischenzeit begründet. In der mittelalterlichen Philosophie werden diese unterschiedlichen Zeithorizonte in eine stufenförmige, lineare Hierarchie übertragen:

„Trotz der Unterschiede zwischen Mensch und Menschensohn bindet Origenes über das Methexis-Modell die Geschöpfe in einem stufenweisen Aufstieg an ein ethisches Telos.“¹⁴⁸

Bildung ist stufenweise an das Telos der Gottebenbildlichkeit gebunden. Bildung als Prozess der Einbildung in Gott bezieht sich im Mittelalter auf die Erkenntnisfähigkeit des Menschen, gegründet auf die Seelenlehre des platonischen Idealismus. Im Übergang zur Neuzeit bestimmt sich das Verhältnis des Menschen zu Gott als ein anderes und verändert damit auch den Charakter von Bildungsprozessen. Die Erweiterung des Möglichkeitshorizontes menschlichen Handelns im Lichte der Naturwissenschaften lassen den Menschen zum „zweiten Schöpfer“ werden und bestimmen das Menschenbild in der Moderne: „Die Dignität der menschlichen Natur zeigt sich im technischen und kulturellen Möglichkeitsspielraum.“¹⁴⁹ Im Sinne dieses veränderten Menschenbildes erfährt Bildung eine stärker innerweltliche Bedeutung. Prägend für das Bildungsverständnis in der Moderne sind Linearitäts- und Fortschrittsdenken sowie der Selbstbezug im Bildungsprozess im Hinblick auf individuellen wie gesellschaftlichen Fortschritt. Wilhelm von Humboldt beschreibt den Bildungsprozess als wechselwirksamen Prozess des Menschen mit der Welt.¹⁵⁰

6.2 Ökonomische Implikationen des Bildungsbegriffs

Im Übergang zur Moderne erfährt der Bildungsbegriff eine deutliche ökonomische Wendung im Sinne von Planungsrationalität und Nutzenerwartung von Bildungsprozessen. Klaus Mollenhauer beschreibt diesen Übergang anhand zweier historischer Beispiele. Der Maler Albrecht Dürer kann den zeitlichen Rahmen einer Auftragsar-

¹⁴⁷ Meyer-Drawe/ Witte 2007, S. 65

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Ebd., S. 68

¹⁵⁰ Vgl. Meyer-Drawe/ Witte 2007

beit nicht einhalten, da er auf natürliche Rhythmen (Tageslicht) angewiesen ist und begründet mehrfach in einem Briefwechsel mit dem Auftraggeber, einem Kaufmann, diese Verzögerungen. Der Mehrverbrauch an Zeit wird mit einer gesteigerten Qualität des Bildes sowie seiner künstlerischen Besonderheit begründet. Das zweite Beispiel zitiert einen Dialog aus den „Vertrauten Gesprächen“ Erasmus von Rotterdams und verweist auf die Nutzenorientierung von Bildungszeit. In dem Dialog geht es um die Verwendung von Zeit im Hinblick auf für bildungsrelevant erachtete Inhalte und Tätigkeiten sowie den Ertrag dieses Prozesses in der Zukunft. Die Dialogpartner treten darüber hinaus in eine Art Konkurrenz-Verhältnis, was die Anstrengung des einzelnen betrifft, wodurch Vergleich und Wettbewerbsdenken angedeutet werden.¹⁵¹

Eine ökonomische, zweckrationale Vorstellung von Bildung geht von einem linearen Zeitverständnis aus. Bildungsprozesse sind planbar, mit konkreten, erwartbaren Ergebnissen. Dementsprechend sind Lernprozesse kontrollierbar und können in Unterrichts- und Wochenplänen vorgeschrieben werden, wie es bereits in den ersten Schulordnungen im 16. Jahrhundert der Fall ist. Damit entsteht das Grundproblem pädagogischer Prozesse, die Koordination von subjektiver und objektiver Zeit, welche unterschiedlichen Logiken folgen:

„Die Bewegungen der Lebendigkeit meines Körpers sind in physikalischen Zeitmaßen, deren Prinzip der unbedingt gleiche Abstand einer Zählleinheit von der anderen ist, nicht messbar; was auf diese Art gemessen wird, ist etwas grundsätzlich anderes als die lebendige Bewegung meines Leibes/ meiner Seele/ meines Geistes.“¹⁵²

Dieser Widerspruch zwischen Planbarkeit und Unvorhersehbarkeit von Bildungsprozessen taucht im pädagogischen Diskurs immer wieder auf und mündet in Plädoyers für die stärkere Beachtung von Eigenzeiten oder die stärkere Orientierung an äußeren, objektiv messbaren sozialen Zeittakten.¹⁵³

In jüngster Zeit erfährt der ökonomische Aspekt von Bildung – insbesondere in der frühen Kindheit – verstärkte Aufmerksamkeit. Der Ausbau des Elementarbereichs infolge des Tagesbetreuungsausbaugesetzes von 2005 und die damit verbundene ge-

¹⁵¹ Vgl. Mollenhauer 1986

¹⁵² Mollenhauer 1986, S. 89

¹⁵³ Vgl. Mollenhauer 1986

stiegene Inanspruchnahme von Betreuungsplätzen werden volkswirtschaftlich in Form von „Betreuungsrenditen“ und „Bildungsrenditen“ gegengerechnet. Im Vordergrund bei der Betreuungsrendite steht dabei die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die Betreuungsrendite stützt sich auf die Erwartungen des ökonomischen Ertrags, der sich aus der Erwerbstätigkeit der Eltern sowie der pädagogischen Fachkräfte in den Kindertagesstätten ergibt. Die Bildungsrendite meint den ökonomischen Ertrag durch Investitionen in (frühe) Bildung, welcher anhand höherer Bildungsabschlüsse und höherer Qualifikationen bemessen wird. Trotz der schlechteren Prognostizierbarkeit der Bildungsrendite, sind die Erwartungen an ihren volkswirtschaftlichen Ertrag hoch:

„So geht das Gutachten [einer Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaft von 2008, Anmerk. d. Verf.] davon aus, dass Investitionen für eine qualitative Verbesserung frühkindlicher Bildung in einem Zeitraum von 50 Jahren eine Rendite von acht Prozent für den Staat als Investor und von 13 Prozent für die Volkswirtschaft erbringen.“¹⁵⁴

Die Renditeerwartungen werden mit besseren schulischen Leistungen begründet, wobei man sich hier insbesondere durch frühkindliche Bildung positive Effekte verspricht. Es fehlen bisher Längsschnittstudien, welche solche Prognosen stützen können. Darüber hinaus ist eine Verbesserung der Bildungschancen für Kinder aus einkommensschwachen Familien unwahrscheinlich, da diese in den ersten drei Lebensjahren des Kindes deutlich seltener Kinderbetreuung in Anspruch nehmen.¹⁵⁵

6.3 Bildung und Beschleunigung

Um eine einseitige Betrachtung von Beschleunigungsprozessen in Form von Entschleunigungsforderungen zu vermeiden, ist es notwendig, differenziert darzulegen, inwiefern Bildungsprozesse Zeit brauchen und welche unterschiedlichen Zeitstrukturen in Bildungsprozessen von Bedeutung sind. Dabei geht es nicht darum, Entschleunigung als Beschleunigungsstrategie zu betrachten, sondern zwischen Linearität und Zyklizität in Bildungsprozessen zu unterscheiden.

¹⁵⁴ Leu 2012, S. 125

¹⁵⁵ Vgl. ebd.

Beschleunigung ist hinderlich für Bildungsprozesse, wenn man Bildung als Prozess der Verzögerung versteht, wobei dies nicht wie bereits angedeutet heißt, dass Bildung mehr Zeit braucht. Bildung als Verzögerung zu verstehen bedeutet, in zeitlicher Hinsicht eine qualitative Veränderung menschlichen Handelns und Erlebens:

„Der Mensch ist ein Wesen, das zögern kann, an einem sozialen Spiel teilnimmt, in dem das Geben und Verlangen von Gründen bedeutsam ist, und sich in einem Raum bewegt, in dem er nicht nur reagiert, sondern in vielfältigen Modi antwortet. Als Antwortender ist der Mensch kein unbewegter, sondern ein bewegter Bewegter, der verzögernd bewegt, jemand der im Wege steht, der mitunter durch Nach-Fragen unbequem ist, den reibungslosen Ablauf stört und nach-denkt.“¹⁵⁶

In dieser Hinsicht sind Verzögerungen im Bildungsprozess keine „Aufholzeiten“, welche dazu dienen, ein vorgegebenes Lernziel zu erreichen. Verzögerungen sind nicht „Aufschub von Unvermeidlichem“, sondern ermöglichen andere Perspektiven auf Lerngegenstände: „Verzögerung wäre gerade nicht ein lästiger Zeitaufschub, sondern ermöglichte eine neue Ebene der Sicht.“¹⁵⁷ Hierin begründet sich der „Wagnischarakter“ von Bildungsprozessen, das Ungewisse, welches auch immer mit Unsicherheit und Unruhe verbunden ist. Bildung ist in der Verzögerung unbestimmt und nicht die zeitliche Ausdehnung eines bereits Gegebenen und Bestimmten. Bildung als Verzögerung zu verstehen bedeutet allerdings nicht, dass es sich um einen passiven Prozess handelt, sondern gerade in der Verzögerung liegt die Handlungsfreiheit, dadurch dass sich neue, bedachte und eigene Perspektiven ergeben.

Das Erreichen vorgegebener Lernziele entspricht einer linearen Zeitvorstellung im Bildungsprozess. Bildung wird dann als Abfolge von einzelnen Schritten oder Stufen verstanden, welche nacheinander erfolgen müssen und in kausalem Zusammenhang mit dem Lernziel stehen:

„Die kurzen „geraden“ Verbindungen können in ihrer Zeitstruktur durch den Begriff der Linearität beschrieben werden, der sowohl die Sukzession eines Zeitpfeils kontinuierlicher „Jetztpunkte“ als auch Zeitpraktiken in den Ordnungsstrukturen von Funktionalität, Kausalität und Teleologie zu beschreiben vermag.“¹⁵⁸

¹⁵⁶ Dörpinghaus 2005, S. 566

¹⁵⁷ Ebd.

¹⁵⁸ Ebd., S. 567

Aus einer solchen linearen Perspektive erscheint Bildung als rational planbar und kalkulierbar. Sie setzt voraus, dass Bildungsinhalte von der Art sind, dass man auf sie zeigen kann. Unwägbarkeiten und Unvorhergesehenes sind nicht planbar und im Hinblick auf lineare Verläufe in Bildungsprozessen irrelevante Verzögerungen. Dem widerspricht ein anderes Verständnis von Bildung, welches gerade dieser Unbestimmtheit oder auch dem „Kairos“ eine besondere Bedeutung beimisst. Kairos bedeutet in diesem Sinne: „auf etwas treffen, auf das man nicht zeigen kann“¹⁵⁹.

6.4 Erziehung in der Zeit

Erziehung ist wiederum darauf angewiesen, dass etwas „zeigbar“ ist. Zeitlichkeit ist der zentrale Aspekt in Erziehungs- und Lernprozessen, wobei die Aufgabe der Erziehung darin besteht, die Zeit des Zeigens mit der Zeit des Lernens zu koordinieren beziehungsweise zu synchronisieren:

„Erziehung ist [...] der anhaltende Versuch, Zeigen und Lernen zusammenzubringen, auf Zeit zu koordinieren und wieder voneinander zu lösen. [...] In der Synchronisation von Zeigen und Lernen besteht das didaktische Problem der Erziehung.“¹⁶⁰

Das Synchronisieren des Lernprozesses mit dem Prozess des Zeigens wird erschwert durch die unterschiedlichen Bewegungen und Zeitformen dieser Prozesse. Die Zeit des Zeigens wird in der Operativen Pädagogik als „Datenzeit“ verstanden, welche sich als Abfolge von Zeitpunkten, die nacheinander ablaufen, gliedern und messen lässt. Im Gegensatz dazu steht die „Modalzeit“ des Lernens, in der Zeithorizonte nebeneinander stehen, da Lernen ein rezeptiver Vorgang ist. Lernen ist kein passiver Prozess, welcher die Ereignisse der Datenzeit ebenfalls als Nacheinander in linearer Abfolge aufnimmt und widerspiegelt, sondern aktiv und gestaltend:

„Dass das Lernen ein Modus der Rezeption ist, kann nicht gut bestritten werden, wohl aber dies, dass Rezeption nur darin besteht, etwas passiv-untätig zu ertragen. Im Lernen gibt es vielmehr ein formendes, sinnstiftendes, ordnendes

¹⁵⁹ Meyer-Drawe 2007, S. 242

¹⁶⁰ Prange 1999, S. 307

Moment, so dass man auch von einer „poetischen“ im Sinne der hervorbringenden Rezeptivität sprechen könnte.“¹⁶¹

Das Nebeneinander der Zeithorizonte in der Modalzeit besteht aufgrund dieses Ordnungsprozesses im Lernen und stellt im Sinne der Datenzeit eine Verzögerung dar. Dabei handelt es sich nicht um ein passives Nachahmen dessen, was gezeigt wird, sondern um einen aktiven Konstruktionsprozess, welcher individuelle Unterschiede begründet. In der Rezeption liegt die Möglichkeit des „Kairos“ – etwas zu entdecken oder auf etwas zu stoßen, auf das nicht gezeigt werden kann. Etwas, auf das man nicht zeigen kann und das sich nicht datenzeitlich strukturieren lässt, kann demzufolge auch nicht beschleunigt und verdichtet werden.

Der Erziehungsprozess umfasst allerdings mehr als nur die didaktische Situation des Zeigens und die Synchronisation von Daten- und Modalzeit. Wachstums- und Lernprozesse stehen in wechselseitigem Zusammenhang und ermöglichen, dass der Mensch sich entwickeln kann. Erziehung wird dann notwendig, wenn dieses Zusammenspiel aus organisch bedingtem Wachsen und individuell bewirkter Verhaltensänderung gehemmt ist:

„Immer dann und nur dann, wenn der Mensch im Lebenslauf vor Lernaufgaben steht, denen er nicht gewachsen ist, oder heranzuwachsen droht, ohne das lernen zu können, was für seine Entwicklung als nötig angesehen wird, ist er auf die spezifische Lernhilfe seiner Mitmenschen angewiesen, die man Erziehung nennt.“¹⁶²

Anthropologische Voraussetzung für den Erziehungsprozess ist die Lernfähigkeit der zu Erziehenden. Darin drückt sich das Vertrauen der Erzieherin/ des Erziehers in die Fähigkeiten der zu Erziehenden aus und die Notwendigkeit, dieser Lernfähigkeit ihren Raum zu lassen:

„Einen Menschen als lernfähig zu akzeptieren, bedeutet konkret, ihm Zeit zum Lernen einzuräumen, ein fundamentales anthropologisches Moratorium, das vor allem im Kindes- und Jugendalter zum Tragen kommt.“¹⁶³

In einem solchen Moratorium drückt sich das Recht von Kindern und Jugendlichen auf „Noch-Nicht-Können“ und „Erst-Lernen-Dürfen“ aus, wobei dieser zeitliche

¹⁶¹ Ebd., S. 309

¹⁶² Loch 1979, S. 21

¹⁶³ Loch 1998, S. 319

Aufschub eine Verzögerung von Unvermeidlichem bedeutet und sich auf Lernaufgaben bezieht, welche der Erzieher/ die Erzieherin gestellt hat.¹⁶⁴

Der Lernprozess ist mit Schwierigkeiten und Widerständen verbunden, wobei es Aufgabe von Erzieherinnen und Erziehern ist, auftretende Lernhemmungen zu beobachten und zu entscheiden, ob die Lernhilfe darin besteht, die Lernhemmung zu beheben oder sie zu bestärken. Lernhemmungen treten aus unterschiedlichen Gründen auf. Es gibt für das Lernen notwendige, den Lerngegenstand betreffende Lernhemmungen, welche die Widerstandserfahrung im Lernprozess ausmachen und Anlass für das Eintreten der Modalzeit bieten, in welcher der Lernende Informationen aktiv verarbeiten, ordnen und strukturieren muss. Subjektiv bedingte Lernhemmungen entstehen dadurch, dass Lernaufgaben immer unterschiedliche Zeithorizonte verbinden. Sie werden im Rückblick auf die Lernfähigkeiten der zu Erziehenden gestellt, aber auch im Hinblick auf Fähigkeiten, welche diese noch nicht besitzen. Können die zu Erziehenden diese Differenz nicht selbständig bewältigen, wird Erziehung/ Lernhilfe notwendig.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Vgl. ebd.

¹⁶⁵ Vgl. ebd.

6. Fazit

Beschleunigung als kulturelles Phänomen ist keine Erfindung der Moderne. Im christlich geprägten Mittelalter bedeutet Beschleunigung die Verkürzung der weltlichen Zeit durch Gott und ist positiv konnotiert, weil damit menschliches Leid ein Ende findet. Es berühren sich in diesem Verständnis von Beschleunigung der vergängliche weltliche Zeithorizont und die ewige unvergängliche und außerweltliche Sakralzeit Gottes. Kennzeichnend für Beschleunigung in der Moderne ist, dass es sich um ein innerweltliches und gesellschaftliches Phänomen handelt. Die Diesseitsorientierung im Protestantismus, einhergehend mit einem Bedeutungswandel menschlicher Arbeit und der Erweiterung des Möglichkeitshorizontes menschlichen Handelns durch die Naturwissenschaften und den technischen Fortschritt rücken den Menschen in den Mittelpunkt der Zeit. Heilserwartung wird durch Technik zur Heilserfahrung. Der Mensch wird zum „Akteur“ der Beschleunigung. Durch sein Handeln beschleunigt sich der gesellschaftliche Fortschritt.

In diesem Zusammenhang steht auch die Institutionalisierung von Kindheit in der Moderne. Maßgebend hierfür ist die Vorstellung der Vervollkommnung des Menschen durch seine Bildungsfähigkeit. Moderne Kindheit ist gekennzeichnet durch die Prozesse der Familialisierung und Scholarisierung. Grundlegend für diese Prozesse ist das Konzept der Entwicklungs-kindheit. Entwicklung und Fortschritt sind in der Moderne positiv konnotiert und so verlagert sich in gesellschaftlicher Hinsicht die Heilserwartung und Verbesserung menschlicher Verhältnisse auf die Kindheit. Dabei stehen sich von Beginn an zwei Perspektiven gegenüber: die romantisierende, gesellschaftliche Einflüsse auf die Entfaltung der kindlichen Natur einschränkende und die am Nutzen orientierte, von den gesellschaftlichen Bedingungen ausgehende Perspektive. Entwicklung wird entweder in ein Verhältnis zur nicht näher zu bestimmenden Natur auf der einen Seite und in ein Verhältnis zu den Gegebenheiten der Gesellschaft auf der anderen Seite gesetzt.

Beschleunigung ist ein Phänomen des Zeitbewusstseins und der jeweiligen gesellschaftlichen Zeitvorstellung. Zeit gewinnt durch den räumlichen Bezug eine soziale Funktion als Orientierungsmittel. In der Antike und im Mittelalter sind natürliche Rhythmen das Standardkontinuum, an dem sich menschliches Handeln als Wand-

lungskontinuum bemisst. Darüber hinaus sind Zeitrhythmen von kollektiver Bedeutung. In der Moderne erfolgt Zeitbestimmung kontinuierlich, individuell und abstrakt. Dabei werden natürliche Rhythmen durch den technischen Fortschritt überwunden, wobei dieser Fortschritt an natürliche Grenzen stößt, was sich immer wieder in Form von körperlichen und psychischen Symptomen und Reaktionen zeigt. Durch den Bedeutungsverlust kollektiver Rhythmen ist es für den Menschen in der Moderne schwieriger, sich zu orientieren.

Dieses Gefühl der Verunsicherung erfährt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine besondere Zuspitzung durch die Veränderungen – Flexibilisierung und Fragmentierung – der gesellschaftlichen Basisinstitutionen „Familie“ und „Beruf“. Familienleben und Berufe oder besser „Jobs“ werden zu transitorischen Gebilden. Die klassische Form der Kernfamilie wird zu einer vorübergehenden Phase im Lebenslauf und auch beruflich sind Arbeitsverhältnisse zu einem großen Teil befristet und nicht auf Dauer gestellt. Das Gefühl, beruflich und familiär auf „rutschenden Abhängen“ zu stehen, bestärkt die These der De-Institutionalisierung von Familie. Familiäre Lebensformen bieten keine Handlungssicherheit und Orientierung, sondern werden zu einer „Herstellungsleistung“. Familie steht vor der Herausforderung sich die Grundbedingungen und -voraussetzungen ihrer Existenz – wirtschaftliche Grundlage, zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen, stabile soziale Beziehungen – selber zu schaffen. Diese Organisations- und Koordinationsleistungen beeinträchtigen Familien in ihrer Sozialisations- und Erziehungsfunktion.

Beschleunigung als gesellschaftliches Phänomen wirkt sich auf die Lebensphase Kindheit und die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern aus. Kinder sind vor allem durch den Wandel der Familie betroffen und dem transitorischen Charakter dieser Institution, welcher das ausgehende 20. und das beginnende 21. Jahrhundert prägen. Dieser Wandel betrifft zum einen den Binnenraum und zum anderen die Außenperspektive. Die äußeren und inneren Entstehungsbedingungen von Familie sind fragil und variabel, wodurch sie in ihrer Sozialisationsfunktion betroffen ist. Solidarität und Kooperation, das Einüben von Rollenverhalten und das Austarieren von Nähe und Distanz in sozialen Beziehungen erfordern gemeinsame Zeiten und Räume, welche mehr Spielraum bieten als zuweilen eingeschobene „quality time“. Die Qualität von Zeit und gemeinsamen Erfahrungen lässt sich nicht planen und die Planbarkeit

und Rationalisierung von Erziehung ist darüber hinaus auch schwer vereinbar mit den Ansprüchen von Eltern an einen liberalen Erziehungsstil und demokratisches Erziehungsverhalten, welches Zeit für Auseinandersetzung und Verhandlung braucht.

Durch diese De-Familialisierung von Kindheit wird Kindheit seit der Mitte des 20. Jahrhunderts zunehmend pädagogisiert und findet zunehmend ihren Ort in öffentlichen Bildungsinstitutionen. Maßgeblich hierfür ist die Differenzierung und Ausweitung pädagogischer Angebote. Kindheit wird zur Betreuungskindheit und steht unter professioneller Beobachtung. Kontinuierliches Zeitbestimmen als eine Folge von Beschleunigung betrifft die Entwicklungsbeobachtung von Kindern. Sie steht im Zusammenhang mit der Angst vor Entwicklungsverzögerungen und führt zu einer „Verdatung“ kindlicher Entwicklung vor dem Hintergrund eines linearen Zeitbewusstseins. Hinweise für die Sorge um Entwicklungsverzögerungen und einen angstbehafteten Umgang mit kindlicher Entwicklung sind die sinkenden Zahlen von diagnostizierten Entwicklungsstörungen in den Kindervorsorgeuntersuchungen bei gleichzeitigem Anstieg der Diagnose selbiger in den Schuleingangsuntersuchungen. Beschleunigung des Lebenstempos betrifft Kinder an dieser Stelle im Hinblick auf die Erwartung an ihr Entwicklungstempo in Bezug auf Entwicklungsnormen sowie die Vorverlagerung und Ausweitung von Fördermaßnahmen vor dem Hintergrund der Prävention und Vorbeugung von Entwicklungsverzögerungen. Eine solche Entwicklung steht dem Recht von Kindern etwas „noch nicht zu können“ und „erst lernen zu dürfen“ entgegen.

Vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Wandels, der als Prozess der Beschleunigung beschrieben werden kann, stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit eines pädagogischen Moratoriums in der Kindheit und einer Verzögerung im Hinblick auf pädagogische Prozesse. Wenn man eine einseitige Machtperspektive vermeiden möchte und Abstand davon nimmt, Kinder aus einer solchen Perspektive heraus zu romantisieren und gesellschaftlich auszugrenzen, dann stellt sich die Frage, inwiefern Erwachsene ebenso Teil eines solchen Moratoriums sind. In professionellen pädagogischen Kontexten bedeutet dies, das eigene erzieherische Handeln vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Erwartungen an Erziehungs- und Bildungspro-

zesse zu reflektieren, Eigenzeiten zu berücksichtigen und kontinuierlich wiederkehrend das Verhältnis von objektiven und subjektiven Zeitstrukturen zu evaluieren.

7. Literatur

- Andresen, Sabine (2002): Kindheit. In: Wolfgang Schröer, Norbert Struck und Mechthild Wolff (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim, München: Juventa, S. 15-38.
- Beisenkamp, Anja u.a (2012): Große Ohren für kleine Leute! Die Elefanten-Kinderstudie 2011/ 2012. Zur Situation der Kindergesundheit in Deutschland. Recklinghausen: RDN Verlag GmbH & Co. KG.
- Berg, Christa (2004): Kind/ Kindheit. In: Dietrich Benner und Jürgen Oelkers (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 497-517.
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend) (2012): Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. 8. Familienbericht der Bundesregierung. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Bollig, Sabine; Ott, Marion (2008): Entwicklung auf dem Prüfstand. Zum praktischen Management von Normalität in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Helga Kelle und Anja Tervooren (Hg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 207-224.
- Bollnow, Otto Friedrich (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brinkmann, Wilhelm J. (2008): Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit. Ein Lehr- und Studienbuch. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim, München: Juventa.
- Corsten, Michael (2008): Beschleunigte Gesellschaften - Verstockte Biographien. In: Klaus-Michael Kodalle und Hartmut Rosa (Hg.): Rasender Stillstand. Beschleunigung des Wirklichkeitswandels: Konsequenzen und Grenzen. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 245-267.

- Dörpinghaus, Andreas (2005): Bildung als Verzögerung. Über Zeitstrukturen von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. In: Pädagogische Rundschau 59 (5), S. 563-574.
- Dörpinghaus, Andreas; Uphoff, Ina Katharina (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ecarius, Jutta (2007): Familienerziehung. In: Jutta Ecarius (Hg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137-156.
- Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy; Siegler, Robert (2005): Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. Deutsche Auflage herausgegeben von Sabina Pauen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Joachim Grabowski. München: Spektrum.
- Elias, Norbert (2004): Über die Zeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erikson, Erik H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Göppel, Rolf (Hg.) (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gross, Peter (1994): Die Multioptiongesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hengst, Heinz; Zeiher, Helga (Hg.) (2000): Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen. Weinheim, München: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (2000): Sind Kinder Subjekte? Ellen Keys doppelte Erbschaft in der Kindheitsforschung. In: Sabine Andresen, Meike Sophia Baader und Juliane Jacobi (Hg.): Ellen Keys reformpädagogische Vision. "Das Jahrhundert des Kindes" und seine Wirkung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 251-272.
- Honig, Michael-Sebastian (2012): Frühpädagogische Einrichtungen. In: Lilian Fried u.a. (Hg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, S. 91-128.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Joos, Magdalena (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim, München: Juventa.
- Jurczyk, Karin; Lange, Andreas; Szymenderski, Peggy (2005): Zwiespältige Entgrenzungen. Chancen und Risiken neuer Konstellationen zwischen Familien-

- und Erwerbstätigkeit. In: Anina Mischau und Mechthild Oechsle (Hg.): Arbeitszeit - Familienzeit - Lebenszeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (Zeitschrift für Familienforschung. Sonderheft Nr. 5), S. 13-33.
- Jurczyk, Karin; Schier, Michaela (2007): Familie als Herstellungsleistung in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 34, S. 10-17.
- Jurczyk, Karin (2009): Familienzeit – knappe Zeit? Rhetorik und Realitäten. In: Martina Heitkötter u.a. (Hg.): Zeit für Beziehungen? Zeit und Zeitpolitik für Familien. Opladen & Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich, S. 37-66.
- Kaempfer, Wolfgang (1997): Zeit. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 179-197.
- Kelle, Helga (2008): "Normale" kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Helga Kelle und Anja Tervooren (Hg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 187-205.
- Kelle, Helga (2009): Kindliche Entwicklung und die Prävention von Entwicklungsstörungen. Die frühe Kindheit im Fokus der childhood studies. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. S. 79-102.
- Koselleck, Reinhart (2003): Zeitschichten. Studien zur Historik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, Dieter (1997): Kind. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim u.a.: Beltz, S. 367-378.
- Leu, Hans Rudolf (2012): Betreuungsrendite oder Bildungsrendite? Zum Ertrag der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. In: Thomas Rauschenbach und Walter Bien (Hg.): Aufwachsen in Deutschland. AID:A - Der neue DJI- Survey. Weinheim, Basel: Juventa, S. 119-134.
- Leu, Hans Rudolf; Rauschenbach, Thomas; Wittmann, Svendy (Hg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim, München: Juventa.
- Link, Jürgen (2008): Zum diskursanalytischen Konzept des flexiblen Normalismus. Mit einem Blick auf die kindliche Entwicklung am Beispiel der Vorsorgeuntersuchungen. In: Helga Kelle und Anja Tervooren (Hg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 59-72.
- Loch, Werner (1979): Lebenslauf und Erziehung. Essen: Neue Deutsche Schule Ver-

lagsgesellschaft.

- Loch, Werner (1998): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht. In: Wilhelm J. Brinkmann und Jörg Petersen (Hg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige. Donauwörth: Auer, S. 308-333.
- Löhnig, Martin (2010): Fragmentierte Familien. Einleitung. In: Martin Löhnig und Inge Kroppenber (Hg.): Fragmentierte Familien. Brechungen einer sozialen Form in der Moderne. Bielefeld: Transcript, S. 7-10.
- Meyer-Drawe, Käte (2007): Kairos. Über die Kunst des rechten Augenblicks. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 83 (2), S. 241-252.
- Meyer-Drawe, Käte; Witte, Egbert (2007): Bilden. In: Ralf Konersmann (Hg.): Wörterbuch der Philosophischen Metaphern. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 61-80.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim, München: Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2011): Die Dimension des Alters in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitpolitisches Magazin 8 (19), S. 4-5.
- Mollenhauer, Klaus (1986): Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim, München: Juventa.
- Montessori, Maria (1961): Kinder sind Anders. Stuttgart: Klett.
- Nahrstedt, Wolfgang (1986): Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit - Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (4), S. 515-525.
- Nassehi, Armin (2008): Die Zeit der Gesellschaft. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie der Zeit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nave-Herz, Rosemarie (2009): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Paetzold, Bettina (2001): Elementarpädagogik - nur Kleinkinderkram? In: Wilhelm J. Brinkmann (Hg.): Differentielle Pädagogik. Eine Einführung. Donauwörth: Auer, S. 17-39.
- Pfeiffer, Ursula (2007): Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Prange, Klaus (1999): Der Zeitaspekt des Formproblems in der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (3), S. 301-312.
- Rabe-Kleberg, Ursula; Zeiher, Helga (1984): Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1), S. 31-43.
- Rehn, Rudolf (2008): (Philosophische) Bildung und Markt. Aktuelle Überlegungen zu einem alten (Streit-)Thema. In: Rudolf Rehn und Christina Schües (Hg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Freiburg, München: Karl Alber, S. 21-35.
- Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2010): Dynamisierung und Erstarrung in der modernen Gesellschaft. Das Beschleunigungsphänomen. In: Jochen Oehler (Hg.): Der Mensch – Evolution, Natur und Kultur. Beiträge zu unserem heutigen Menschenbild. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 285-302.
- Tervooren, Anja (2008): "Auswickeln", Entwickeln und Vergleichen. Kinder unter Beobachtung. In: Helga Kelle und Anja Tervooren (Hg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 41-58.
- Träger, Jutta (2009): Familie im Umbruch. Quantitative und qualitative Befunde zur Wahl von Familienmodellen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Turmel, André (2008): Das normale Kind. Zwischen Kategorisierung, Statistik und Entwicklung. In: Helga Kelle und Anja Tervooren (Hg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, München: Juventa, S. 17-40.
- Wendorff, Rudolf (1980): Zeit und Kultur. Geschichte des Zeitbewusstseins in Europa. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Zeiher, Hartmut J.; Zeiher, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, München: Juventa.
- Zeiher, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: Ulf Preuss-Lausitz (Hg.): Kriegskinder, Konsum

kinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel: Beltz, S. 176-195.

Zeiber, Helga (1994): Kindheitsräume zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit.

In: Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernstein (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 353-375.

Zeiber, Helga (1996): Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In: Peter Büchner, Helga Zeiber und Jürgen Zinnecker

(Hg.): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim, München: Juventa, S. 7-27.

Zeiber, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von

Kindheit. In: Michael-Sebastian Honig (Hg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 103-126.

Zinnecker, Jürgen (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur

Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik (42. Beiheft), S. 36-68.

Online-Quellen

[www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2007-inhalte-ergebnisse-](http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2007-inhalte-ergebnisse-kinder-als-kompetente-akteure.php)

[kinder-als-kompetente-akteure.php](http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien-kinderstudie-2007-inhalte-ergebnisse-kinder-als-kompetente-akteure.php), Zugriff: 29.10.2012.

<http://de.pons.eu/latein-deutsch/mora>, Zugriff: 04.10.2012.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name Yvonne Burfeindt

Geburtsdatum und -ort 12.07.1983 in Stade

Staatsangehörigkeit deutsch

Akademischer Werdegang

06/ 2010 - 03/ 2013 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der CAU Kiel

10/ 2004 - 04/ 2010 Studium an der CAU Kiel im Fach Pädagogik mit dem Abschluss Diplompädagogin (Fachrichtung Sozialpädagogik)

10/ 2003 - 09/ 2004 Studium an der CAU Kiel in den Fächern Geschichte und Französisch im Lehramtsstudiengang

2003 Abitur am Vincent-Lübeck-Gymnasium in Stade, Niedersachsen