

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE.

Beiträge aus dem Institut für Pädagogik
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Herausgegeben von
Prof. Dr. Birgit Brouër und Prof. Dr. Nicole Welter

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE, NR. 25

**Prof. Dr. Wilhelm J. Brinkmann:
Pädagogik der Kindheit: Die Modernisierung der Kindheit
als pädagogische Herausforderung.**

Kiel 2018



A. D. 1665

© Institut für Pädagogik der Universität zu Kiel
Olshausenstraße 75, D - 24118 Kiel

Vorwort zur Renaissance der Kieler Berichte

Die letzte Ausgabe der *Kieler Berichte* ist im Jahr 2012 erschienen. Der Bericht gibt einen Vortrag von Prof. em. Dr. Dr. h.c. Winfried Böhm (Universität Würzburg) wieder, den er unter dem Titel „Jean-Jacques Rousseau – oder die Wasserscheide der abendländischen Pädagogik“ im Februar 2012 am Institut für Pädagogik der CAU gehalten hat. Er wurde herausgegeben von Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann.

Initiiert wurden die *Kieler Berichte – Neue Folge* ursprünglich von Prof. Dr. Brinkmann, Prof. Dr. Jongebloed und Prof. Dr. Petersen, die zugleich als Herausgeber fungierten. Die Schriftenreihen, die der „Neuen Folge“ vorausgingen, waren die *Blaue Reihe* zu den erziehungswissenschaftlichen Bereichen bzw. Themen Allgemeine Pädagogik/ Anthropologie/ Medienpädagogik/ Philosophie der Erziehung, die *Gelbe Reihe* Empirische Pädagogik/ Berufspädagogik/ Wirtschaftspädagogik und die *Rote Reihe* Phänomenologische und Hermeneutische Pädagogik/ Pädagogische Anthropologie/ Ethik der Erziehung herausgegeben vom Institut für Pädagogik der CAU zu Kiel.

Die Intention der *Kieler Berichte* war es, das Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel in seiner Forschung, seinen Aktivitäten und in seinen Themen sichtbar zu machen und ein eigenes Medium zu haben, in dem exklusiv das Profil des Instituts präsentiert wird. Nun liegen aufgrund eines Generationenwechsels bei den Professuren für Pädagogik zwischen der letzten Ausgabe und dieser sechs Jahre. Aber auch das neue Leitungskollegium des Instituts für Pädagogik hält an der Idee einer Außendarstellung der theoretischen wie empirischen, methodologisch wie praxisrelevanten Beiträge und Forschungen über Pädagogik und Erziehungswissenschaft fest und hat daher beschlossen die *Kieler Berichte* fortzusetzen.

Auch in Zukunft wird es keine regelmäßigen Ausgaben der *Kieler Berichte* geben, sondern sie werden anlassbezogen publiziert. Veröffentlicht werden können Forschungsberichte, Vorträge, herausragende Masterarbeiten, die am Institut für Pädagogik durchgeführt oder gehalten wurden bzw. entstanden sind. Herausgeber_innen werden jeweils die beiden Professor_innen sein, die sich dem entsprechenden Thema verpflichtet fühlen.

Wir, die beiden Herausgeberinnen der vorliegenden Publikation, freuen uns einen ersten Beitrag veröffentlichen zu können, der von unserem geschätzten Kollegen Prof.

Dr. Wilhelm Brinkmann verfasst wurde. Es handelt sich um einen Vortrag mit dem Titel „Pädagogik der Kindheit: Modernisierung der Kindheit als pädagogische Herausforderung“, gehalten am 12. April 2017 am Institut für Pädagogik der CAU Kiel. Dieser Vortrag fokussiert Kindheit aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive und lässt sich so in die aktuelle Kindheitsforschung einordnen. Der Zugang ist ein historisch-systematischer, der die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Kindheit, sozialen Kontexten und dem Bild vom Kind, das Verhältnis von biologischer Tatsache und sozialer Konstruktion nicht aus dem Blick verliert. Zugleich wird aber auch das Recht der Kinder auf eine Kindheit thematisiert, in der ihre Gegenwart sowie ihre Zukunft bewahrt ist, ihre Eigenwelt und ihr Eigensinn Raum erhalten und ihre Bedürfnisse im Kontext von Individuum und Gesellschaft berücksichtigt werden.

Kiel, Januar 2018

Prof. Dr. Nicole Welter

Prof. Dr. Birgit Brouër

Pädagogik der Kindheit: Die Modernisierung der Kindheit als pädagogische Herausforderung.

Vortrag am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität am 12. April 2017.

Wilhelm Brinkmann

für Jette Marie

1. Einleitung

Ich beginne mit einer trivialen Feststellung. Kinder – und nicht auch schon Kindheit! – hat es in der Menschheitsgeschichte immer gegeben. Es waren immer Kinder da, eine je nachwachsende Generation zu allen Zeiten und bei allen Völkern. Aber was es jeweils bedeutet hat, Kind zu sein, als Kind mit seinen Eltern und "in Gesellschaft" zu leben, also mit anderen Menschen in einer je konkreten – näheren oder weiteren – sozialen Umgebung, das war im Laufe der Geschichte dauerndem Wandel unterworfen.

In aller Regel und in eigenem Interesse haben sich die jeweils älteren Generationen (also die Eltern) zuverlässig und planvoll um das gedeihliche Aufwachsen der jeweils jüngeren Generationen (also der Kinder) gekümmert. Ich sage dies bewusst gerade in Kenntnis der vielen Schreckensszenarien, die uns die Forschung zur Geschichte der Kindheit vor Augen führt und die ich nicht im Mindesten in Abrede stellen oder relativieren will (vgl. hierzu statt vieler anderer: deMause 1977 und Rutschky 1983). Dieses Sich-Kümmern um den Nachwuchs enthält vielfältige Aufmerksamkeiten, Anstrengungen, Aufwendungen, Erfindungen, kurz: Leistungen der Alten für die Jungen. Alle diese Leistungen verändern sich – dem Umfang und der Art nach – je nach den konkreten Umständen des unaufhaltsamen historischen Prozesses insbesondere in wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Hinsicht. Beispiele dafür sind

- die öffentlichen Bilder und die Mythen glücklicher Kindheit,
- die Erwartungen der Erwachsenen an das Kind und ihre Einstellungen zu ihm,
- die Standards von Normalität und Abweichung und ihre Toleranzgrenzen,
- die Inklusions- und Exklusionsmuster zwischen Jungen und Mädchen, arm und reich, fremd und vertraut,
- die Vorschriften und Verbote, die Routinen und Rituale, die Rücksichten und Zumutungen zwischen Alt und Jung sowie
- die wechselseitig geltenden Rechte und Pflichten zur Regulierung des Generationenverhältnisses.

Diese Veränderungen – sozial-kulturelle und politisch-ökonomische – haben ihren Grund nicht in sich. Sie erweisen sich, bei näherem Hinsehen, als Reaktionen auf den Wandel der Gesellschaft und ihrer materiellen Grundlagen, auf plötzliche Umbrüche und langfristige Veränderungen der Verkehrs-, Wirtschafts- und Herrschaftsformen, gelegentlich auch als schrittweise Realisierung einer pädagogischen Idee, die Widerstände auszuräumen oder zu umgehen weiß. Das ließe sich – unter vielen anderen Klassikern pädagogischen Denkens – besonders deutlich an Jean-Jacques Rousseau und seinem Erziehungsroman "Emile" illustrieren, und bei den großen fachfremden Außenseitern der Pädagogik vorzugsweise an Jean Itard und seinem Experiment, Victor, das wilde Kind aus den Wäldern von Aveyron, durch ein pädagogisches Arrangement und erzieherische Einwirkung in die Gesellschaft zu integrieren (vgl. zuletzt Looke 2013).

Wenn man dem historischen Wandel der Kindheit auf die Spur kommen will, dann reicht es nicht aus, dass man beobachtet, beschreibt und deutet, was Kinder tun, erleben, denken und fühlen, solange nicht dem **individuellen Verhalten** der Kinder die **gesellschaftlichen Lebensverhältnisse** gegenübergestellt werden, in denen diese Kinder leben, erleben, denken, fühlen und heranwachsen.

Kinder sind, auch als "kleine Leute", lebendige, unverwechselbare, je einmalige Personen, und sie verfügen alle miteinander über eine gehörige Portion Eigensinn (den man vor allem dann zu spüren bekommt, wenn man ihn am wenigsten brauchen kann). Beruflicher Umgang, persönliche Erfahrung, privates Zusammenleben mit Kindern können einen anschaulichen Eindruck vermitteln von der Welt, in der Kinder leben, und von der Form, in der Kinder die (objektive) Welt und ihre (subjektive) Lebenswelt wahrnehmen, erfahren, meistern – oder auch daran scheitern. Für eine Bestandsaufnahme der je konkret vorgegebenen Lebensbedingungen von Kindern, für eine Analyse der gesellschaftlichen Formbestimmtheit moderner Kindheit und des sozialen Status' Kind in der Gegenwart, für eine nüchterne Bilanz und eine kritische Einschätzung der historischen Veränderungen allerdings reichen persönlicher Umgang und individuelle Erfahrung nicht aus. Dazu ist es notwendig, den Blick zu weiten und zu objektivieren und das uns heute so vertraute Muster, Kind zu sein, mit historischen und kulturellen Variationsformen von "Kindheit" zu konfrontieren (vgl. dazu zum einen Cunningham 2006 und Martin/Nitschke 1986, zum anderen Preuß-Lausitz u.a. 1983 und Paetow 2005, zum dritten Renner/Seidenfaden 1997/1998 und Palla 1997).

Den historischen und kulturellen Variationsformen des Kindseins indessen stehen die anthropologischen Unveränderlichkeiten des Menschseins (der *conditio humana*) gegenüber. Bevor die Menschen erwachsen sind, sind sie Kinder – und zwar alle Menschen –, und sie müssen ihre Kindheit, den Lebensabschnitt des Kindseins, durchleben, um erwachsen zu werden. Die Umkehrung dieser natürlichen Entwicklungsordnung zwischen Geburt und Tod – von der Geburt zum Tode, vom Säugling zum Kleinkind, vom Kind über den erwachsenen zum alten und dann zum hochbetagten Men-

schen – ist der fabulierenden Literatur vorbehalten. An dem seltsamen Fall des Benjamin Button (Fitzgerald 1922), an einschlägigen Science-Fiction-Populationen (Hoffmann 2002), an modernen Märchenhelden wie dem Kleinen König Dezember (Hacke 2004) und anderen Gedankenspielen (von Bülow 2000) kann man studieren, dass mit und in der Phantasie – und wohl nur dort – durchaus auch andere Lebensordnungen und Entwicklungsverläufe vor- und darstellbar sind.

2. Kinder: begriffliche Annäherungen

Beginnen möchte ich die Anstrengung des Begriffs mit einem flüchtigen Blick auf aphoristisch verdichtete Einsichten, die die Eigentümlichkeit des Kindseins anschaulich zum Ausdruck bringen (wenn auch jeweils nur in einer bestimmten und dadurch eo ipso eingeschränkten Sicht). Kinder – im Volksmund auch Quälgeister, Nervensägen, Störenfriede, Schreihäse – seien nicht wie Fässer, die gefüllt, sondern wie Feuer, die entfacht werden wollen. Dieser sinnenfällige Vergleich wird Michel Montaigne zugeschrieben, dem Skeptiker aus dem Périgord. Von Johann Wolfgang von Goethe stammt wohl die Einsicht, Kinder bräuchten zugleich Wurzeln und Flügel. Wem die (irgendwann beiläufig aufgesammelte) Sentenz zuzurechnen ist, Kinder bräuchten keine Zäune, aber ein Geländer, habe ich nicht mehr herausfinden können. Und aus der Alltagserfahrung heraus lässt sich fast ohne jede Übertreibung hinzufügen, dass wir Erwachsenen Kinder immer wieder anders erleben: einerseits als selbsttätig und eigensinnig, als hochgradig ermahnungs- und belehrungsresistent, andererseits als ungewöhnlich lernfähig und lernwillig, als ausgesprochen entdeckungsfreudig und bildungshungrig – und in aller Regel als hochmotivierte Umwelt- und Naturforscher und intrinsisch inspirierte "kleine" Physiker.

Kinder sind Menschen (und zwar vom Beginn ihres Lebens an, wie Janusz Korczak immer wieder hervorgehoben hat, um der unüberlegten Redensart entgegenzuwirken und vorzubeugen, sie müssten erst zu Menschen erzogen werden). Also: Kinder sind Menschen,

- die an Lebenszeit und Jahren jung, an Kraft und Größe eher schwach und klein, an Wissen und Können noch arm, dafür überreich an Lernfähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten sind,
- die zur Selbstversorgung und Fortpflanzung noch nicht fähig, rechtlich minderjährig, unter Aufsicht gestellt und von ihren Eltern oder von anderen erwachsenen Bezugspersonen abhängig sind,
- die wegen ihrer unabgeschlossenen Entwicklung nach den sozialen Normen ihrer jeweiligen Umwelt noch nicht als „mündig“, als „reif“, als „ausgewachsen“: eben noch nicht als erwachsen gelten,
- und die eben wegen dieser latent in ihnen angelegten, "schlummernden" Potentiale Anregung, Zuspruch, Ermutigung, Förderung, also pädagogische Begleitung und Unterstützung, auch Gegenwirkung brauchen, und zwar immer dann, wenn

ihre eigenen Lernprozesse gehemmt sind oder verzögert werden oder eine Richtung nehmen, die die Entwicklung des Kindes offensichtlich einschränkt statt voranbringt.

3. Kindheit als biologische und als soziale Tatsache

Siegfried Bernfeld muss an diesem sozialen Ort (der Christiana Albertina zu Kiel und ihrem Institut für Pädagogik) nicht eigens vorgestellt werden. Er kennzeichnet in seinem „Sisyphos“ – der wohl bedeutendsten pädagogischen Schrift des 20. Jahrhunderts (Horn/Ritzi 2001), jedenfalls im deutschen Sprachraum – Erziehung als „die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (1973, S. 51). „Entwicklungstatsache“ – das bedeutet schlicht und einfach, dass die 18 Lebensjahre zwischen Geburt und Volljährigkeit eines Menschen neben Wachstum und Reifung auch durch eine schrittweise zunehmende Ausdifferenzierung seiner Sinne, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bestimmt sind. „Reaktionen“ auf diese Entwicklungstatsache meint, dass die Erwachsenen, vor allem die Eltern, und die sozialen Umwelten, in denen Alt und Jung miteinander leben, sich des Aufwachsens der Kinder und der Begleitung und Förderung ihrer Entwicklungsprozesse in einer produktiven, kindgerechten Weise annehmen, sich eben kümmern müssen, damit beide – die einzelnen (heranwachsenden) Menschen wie die sozialen Lebensräume – eine lebenswerte Zukunft haben können.

„Erziehung“, so Bernfeld weiter, „gibt es nur dort, aber überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft. Ihre Voraussetzungen sind diese zwei: die biologische und die soziale Tatsache“ (ebd., S. 50). Die universelle Notwendigkeit der Erziehung ist zum einen in der **Naturtatsache** der absoluten Pflege- und Erziehungsbedürftigkeit der Neugeborenen und der relativen, sich nach und nach abschwächenden Abhängigkeit von Unterstützung und Gegenwirkung der weiter Heranwachsenden begründet und zum anderen in der **Kulturtatsache**, dass die Gesellschaften im Interesse ihres eigenen Erhalts die jeweils nachwachsende Generation „sozialisieren“, das heißt gesellschaftsfähig machen müssen: relativ vernünftig, sachlich kompetent, sozial verträglich, physisch gesund, psychisch belastbar. So gilt es, beispielsweise, sicherzustellen,

- dass die 5-, 6-, 7-Jährigen eine durchweg hinreichend gefestigte Fähigkeit und Bereitschaft mit an den neuen Lern- und Lebensort Grundschule bringen, um die elementaren Kulturtechniken und die weiteren elementaren Künste der Umweltbeherrschung zu erlernen;
- dass sich die Kinder aus Einsicht drinnen und draußen einigermaßen manierlich betragen;
- dass sie aus freien Stücken bereit sind, die Normalitätsvorstellungen und Verhaltenserwartungen ihrer jeweiligen sozialen Umwelt zu akzeptieren und ihnen mehr oder weniger zu folgen;

- dass sie lernen, die Welt und sich selber auch mit den Augen ihrer Mitmenschen zu sehen;
- dass sie in diesen Prozessen des Aufwachsens ein eigenes Selbstverständnis und Selbstwertgefühl entwickeln und allen Wechselfällen des Lebens zum Trotz die Erwartungen der anderen Menschen und die eigenen Ideen und Interessen relativ gut und erfolgreich ausbalancieren
- und dass sie, erwachsen geworden, anstelle ihrer nun alten Eltern die Räder von Wirtschaft und Gesellschaft weiterdrehen, das Gute bewahrend, das weniger Gute verbessernd.

Kinder hat es immerzu und überall gegeben – in der Tat „seit Menschengedenken“. **Kindheit als biologische Tatsache** ist ubiquitär und allen Kindern – cum grano salis – gleich. In ihr zeigen sich die Konstanten der menschlichen Natur. Arnold Gehlen, der Leipziger Philosoph, hat den Menschen ein instinktreduziertes biologisches Mängelwesen genannt und darin die anthropologische Sonderstellung des Menschen begründet. Gerade durch das Nichtvorhandensein einer spezialisierten, insofern weltoffenen statt umweltgebundenen biologischen Grundausstattung und nur aufgrund (oder eben wegen) dieses „lebensgefährlichen Mangel[s] an echten Instinkten“, also an genetisch übermittelten Verhaltensschemata sei der Mensch überhaupt erst imstande, Geist und Kultur, Moral, Vernunft und Freiheit zu entwickeln (Gehlen 2003).

Adolf Portmann, der Baseler Zoologe, hat entdeckt und hinzugefügt, dass der Mensch bis zu seiner „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ als „physiologische Frühgeburt“ zunächst einmal ein „extra-uterines Frühjahr“ durchlaufe, bis er über die Grundzüge des artspezifischen (menschlichen) Verhaltens verfügen kann: den aufrechten Gang, die (Grundlagen der menschlichen) Sprache, die Voraussetzungen des Handelns aus Einsicht (Portmann 1969). Mit diesen Fachbegriffen weist die anthropologische Forschung auf den naturgesetzlichen Sachverhalt hin, dass jeder Mensch in der Phase seiner größten Hilflosigkeit, der frühesten Kindheit, am lebensnotwendigsten auf soziale Kontakte zu seinen Mitmenschen generell und speziell zu seinen Dauerpflegepersonen angewiesen ist (das sind in der Regel die Eltern). Die liebevolle Pflege und Fürsorge für das neugeborene Kind, die seine Existenz sichern, sind gekoppelt mit der wohl nachhaltigsten Prägung und Beeinflussung des Individuums im Laufe seiner gesamten Biographie.

Kindheit als biologische Kategorie entspringt also dem anthropologischen Status des Menschen, der mangels genetisch übermittelter und instinktiv geregelter Verhaltensschemata in vielfältigen Prozessen der Sozialisation und der Individuation vieles erst lernen muss, um in Natur, Kultur und Gesellschaft überleben zu können, nämlich:

- die grundlegenden Künste der Umweltbeherrschung,
- die elementaren Kulturtechniken,
- die in seiner Umwelt je geltenden Regeln menschlicher Arbeit und Interaktion;
- ein Verhältnis zu sich selber, zu den anderen Menschen und zur Welt.

Kinder sind in diesem traditionellen anthropologischen Sinn tatsächlich unspezialisierte, dabei weltoffene und reflexive „Mängelwesen“, Menschen mit „natürlichen“ Lernrückständen, die teils selbsttätig, durch Aneignung und Erfahrung, teils durch Vermittlung, durch Erziehung, Unterricht und Lehre schrittweise abgebaut werden.

Kindheit als soziale Tatsache hingegen, als ein komplexes System besonderer Vorkehrungen und planvoller Aufwendungen der Erwachsenen-Gesellschaft für ihre Nachkommen zum Zweck der Organisation und der pädagogischen Begleitung dieser Lernprozesse, als ein je orts- und zeittypisches Bündel von Deutungen des Kindseins, von Einstellungen zur Kindheit, von Erwartungen an „das“ Kind, spiegelt die Varianzen der menschlichen Kultur. Sie ist (in unseren abendländischen Breiten) kaum mehr als 400 Jahre alt: Diese Erkenntnis kann seit Philippe Ariès' bahnbrechender Arbeit über die Geschichte der modernen Kindheit (1975) inzwischen als Allgemeingut gelten (anders Arnold 1980).

4. Kindheit im Wechsel der Generationen

Kinder hat es immer und überall in der Geschichte gegeben, und immer sollten sie zu tüchtigen, das heißt zu (relativ) selbständig, sozial verträglich und (leidlich) vernünftig handelnden erwachsenen Exemplaren der Gattung werden. Dies geschieht in aller Regel

- nicht durch den puren Verbrauch von Zeit, also nicht durch ein geduldig-passives, sei es optimistisches, sei es eher gleichgültiges Abwarten,
- erst recht nicht durch planloses Hantieren und willkürliches Disziplinieren,
- auch nicht rein experimentell durch Versuchsanordnungen und Messungen im Labor oder im Feld,
- sondern durch zweckdienliche Vermittlungsprozesse und geplante Lernhilfen, das heißt durch erzieherische, also absichtsvolle und meist auch geplante Handlungen von Seiten der Erwachsenen und durch (gelegentlich korrespondierende) Lern- und Aneignungsprozesse auf Seiten der Heranwachsenden.

Erziehung ist eine universale und elementare soziale Tatsache. Sie fungiert im unablässigen Wechsel der Generationen als Lernhilfe, um die naturwüchsigen, inzidentellen Lernprozesse der Heranwachsenden nicht dem blanken Zufall zu überlassen, sondern sie systematisch zu ordnen, zu reinigen und abzukürzen, um das, was gelernt werden soll, didaktisch und methodisch aufzubereiten und nach individuellen, gruppen- oder sachbezogenen Besonderheiten gut, zügig und zuverlässig „lernbar“ zu machen. Das ist vor vier und vor drei Jahrtausenden in den orientalischen Hochkulturen des Zweistromlandes oder am Nildelta, in Jerusalem oder in Athen dem Grunde nach nicht anders als in den kapitalistisch organisierten Risikogesellschaften der Gegenwart.

Diese Aufgabe ist zeitübergreifend. Sie resultiert aus dem unverrückbaren Sachverhalt, dass die Lebensspanne der einzelnen Menschen auf natürliche Weise zeitlich begrenzt ist und dass die alte, aus dem Leben scheidende Generation ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, ihre Erkenntnisse und Lebenserfahrungen, ihren gesamten kulturellen Besitz nicht an die neu in das Leben eintretende Generation vererben, das heißt: nicht – wie bei anderen Primaten – genetisch verankern kann. Jede nachwachsende Generation – und jedes einzelne Exemplar einer nachwachsenden Generation – steht vor der unausweichlichen Notwendigkeit, sich dieses kulturelle Erbe in individuellen Lernprozessen jeweils neu anzueignen und zu erarbeiten. (In Klammern füge ich hinzu – weil ich das Thema an dieser Stelle nicht strapazieren will: Und genau das sicherzustellen, ist die Aufgabe des staatlich organisierten Regelschulsystems.)

5. Der Wandel der Kindheit im historischen Prozess

An anderer Stelle (Brinkmann 2012, S. 27) hatte ich die These formuliert und begründet, es sei heute nicht mehr selbstverständlich, Kind zu sein, als Kind zu leben, Kinder zu haben und vor Beschädigungen zu schützen. Und ich hatte dies dort – in aller Kürze – an drei Beispielen erläutert.

Erstens: Kinder sind heute – allein von der Zahl her – nichts Selbstverständliches mehr; sie sind zu Außenseitern der Gesellschaft, zu einer kleinen Minderheit geworden. Ellen Key, die schwedische Dichterin, Frauenrechtlerin, Pazifistin und Reformpädagogin, hatte das 20. Jahrhundert an seinem Beginn noch hoffnungsfroh als ein "Jahrhundert des Kindes" intoniert. An seinem Ende lautet die Bilanz dann, erst noch freundlich als Frage verkleidet: "Vom Jahrhundert der Kinder zum Jahrhundert der Alten?" (Chatty/Hargasser 1994). Dieses höflich-rhetorische Fragezeichen verwandelt sich bei einem Blick in die Bevölkerungsstatistik der Bundesrepublik Deutschland in ein Ausrufezeichen: Noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren vierzig von hundert Menschen Kinder, um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert dreißig von hundert; um das Jahr 2000 sind es fünfzehn von hundert, und nach der Jahrtausendwende wird der Anteil der Kinder an der Bevölkerung – seriösen Prognosen zufolge – voraussichtlich unter zehn Prozent absinken.

Festzustellen ist also eine langfristige und stetige Verminderung des Anteils der jüngeren Generation bei gleichzeitiger kontinuierlicher Erhöhung des Anteils der älteren Generation. Die Folgen dieser Entwicklung sind allerorten spürbar, so beispielsweise im Familienalltag und auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungs- und Gesundheitssystem, im sogenannten Generationenvertrag und in der Rentenversicherung.

Zweitens: Das Verhältnis der Generationen zueinander hat sich grundlegend geändert. Früher brauchte man Kinder, heute wünscht man sie sich. Das heißt: Noch im vorletzten Jahrhundert hatten Kinder eine unmittelbare wirtschaftliche Bedeutung für ihre Eltern. Erst waren die Kinder bedingungslos abhängig von ihren Eltern, von der

Väterlichen Gewalt des Familienpatriarchen. Aber diese Abhängigkeit kehrte sich im Lauf der Lebensgeschichte um: In der Zeit des Alters, in Fällen von Krankheit, Invalidität und Not waren die Eltern existentiell angewiesen auf die Versorgung durch ihre eigenen Kinder (sofern sie den Zwängen der lokalen Armenfürsorge oder herablassenden kirchlichen Almosen aus dem Weg gehen wollten). Diese Versorgungsleistung ist im wechselvollen Verlauf der deutschen Sozialpolitik durch Bismarck und sein großes Reichsversicherungswerk seit 1881 aus der familialen Solidargemeinschaft herausgelöst worden und wird heute durch unpersönliche Versicherungssysteme übernommen: durch Renten-, Arbeitslosen-, Kranken-, Sozial- und nun auch Pflegeversicherungssysteme.

Kinder haben in unseren Tagen keine wirtschaftliche Bedeutung mehr für ihre Eltern; sie fallen ihnen, im Gegenteil, finanziell zur Last, und der Familienlastenausgleich fängt das nur teilweise auf. Stattdessen ist das Eltern-Kind-Verhältnis heute mehr denn je mit Gefühlen aufgeladen worden: Kinder stiften – mehr als jemals zuvor – Lebenssinn, werden zu Garanten des Glücks für die Eltern, zur Projektionsfläche ihrer Zukunftshoffnungen, zu Zentralfiguren der Familie. Kinder sind im doppelten Sinn lieb und teuer (so Leggewie 1983). Wirtschaftlich sind sie, innerfamilial, eher nutzlos und überflüssig, aber gefühlsmäßig sind sie eine persönliche Bereicherung und Befriedigung: Kinder seien "economically worthless, emotionally priceless" – mit dieser griffigen Formel fassen die angloamerikanischen Kollegen die bisherige Entwicklung zusammen: wirtschaftlich wertlos, emotional unbezahlbar (Zelizer 1985).

Drittens: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts noch hatten Kinder ganz selbstverständlich Anteil am produktiven Leben der Erwachsenen und am öffentlichen Alltag der Gesellschaft. Sie wurden kaum anders denn als "kleine Erwachsene" betrachtet und behandelt. Die alte, versinkende Kindheit der traditionellen Gesellschaft hat Philippe Ariès (1975, S. 46) in idealtypischer Verdichtung so skizziert: „Die Dauer der Kindheit war auf das zarteste Kindesalter beschränkt, d. h. auf die Periode, wo das kleine Wesen nicht ohne fremde Hilfe auskommen kann; das Kind wurde also, kaum dass es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele“.

In seinem Vorwort zu dieser Geschichte der Kindheit hat Hartmut von Hentig (in Ariès 1975, S. 10) diesen Gedanken weiter ausgeführt und illustriert: Nur in den frühesten Lebensjahren waren Kinder um ihres Überlebens willen angewiesen auf fremde Hilfe und Versorgung. Darüber hinaus gab es nichts Kindliches und Kindgemäßes. Das Kind lernte die Dinge, die es wissen musste, indem es den Erwachsenen bei ihrer Verrichtung half. „Sobald ein Kind sich allein fortbewegen und verständlich machen konnte, lebte es mit den Erwachsenen in einem informellen natürlichen 'Lehrlingsverhältnis', ob dies nun Weltkenntnis oder Religion, Sprache oder Sitte, Sexualität oder ein Handwerk betraf. Kinder trugen die gleichen Kleider, spielten die gleichen Spiele, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge wie die Erwachsenen und hatten keine von ihnen getrennten Lebensbereiche“.

Eingelagert war diese alltägliche vormoderne Lebensform Kindheit in einen ebenfalls traditionellen praktischen Zirkel von Erziehung, Sittlichkeit und Lebenswelt: „Das Bemühen um Ansehen, die Tauglichkeit der Arbeit, die Fähigkeit, Nachbar zu sein, Gespräch und Freundschaft, war der Kanon der pädagogischen Ziele der 'alten Gesellschaft', wie Ariès sie zu nennen beliebt“ (a.a.O., S. 14).

Auch dies hat sich in den letzten 200 Jahren grundlegend gewandelt. Es sind spezielle **Einrichtungen** für Kinder geschaffen und auf Dauer gestellt worden: Schulen, Kindergärten, Kinderkrippen, Kinderheime, Kinderhorte, Kinderdörfer, Kinderläden, Kinderzimmer, Kinderkliniken und Freizeiteinrichtungen für Kinder. Es sind ganze **Berufsgruppen** entstanden, die sich auf den "Arbeitsplatz Kind" (so Barbara Sichtermann 1982 mit feiner Ironie) spezialisiert haben und sich hauptsächlich oder ausschließlich mit Kindern beschäftigen: Lehrer und Erzieher, Sozialpädagogen und Entwicklungspsychologen, Kinderärzte und Kinderpsychotherapeuten, Kinderkrankenschwester und Kindergärtner, Kinderrechtler und Kinderschützer – jeweils Männer und Frauen. Es sind spezielle **Produkte** für Kinder und nur für sie hervorgebracht worden: Kinderkleider, Kindermöbel, Kinderbücher, Kinderfilme, Kinderfernsehprogramme und Kinderkanäle, Kindergeld und Kinderspielplätze. Ganze **Industriezweige** und Berufsgruppen existieren und profitieren davon, dass sie Kinder und ihre Lebenswelten mit ihren Produkten, Angeboten, normativen Mustern und Sinnressourcen ausstaffieren.

6. „Früher“ und „heute“ im Vergleich – eine Skizze zur Modernisierung der Kindheit

Im unaufhaltsamen geschichtlichen Prozess verändern sich unablässig auch die Kulissen des pädagogischen Handelns. Vergleicht man – beispielsweise – Kindheit in ihren alltäglichen sozialen Erscheinungsformen zum Beginn des 19. Jahrhunderts – also zum Ausgang der vorindustriellen Zeit – mit den Kindheiten im frühen 21. Jahrhundert – in der Hochzeit der globalisierten Risikogesellschaften –, dann wird überdeutlich, in welchem Maße der Strukturwandel der Gesellschaft in den vergangenen knapp zweihundert Jahren einen grundlegenden Formwandel der Kindheit hervorgerufen hat. Einschlägige Stichworte, um die Modernisierung der Kindheit zu kennzeichnen, sind

- die Aufladung der Eltern-Kind-Beziehung mit Gefühl (oder: von der Ökonomie zur Emotionalität),
- die sozialstaatliche (statt der patriarchalen) Kontrolle der Erziehung (oder: von der Väterlichen Gewalt zur elterlichen Sorge),
- das allmähliche Verschwinden der Kinder aus dem öffentlichen Leben (oder: von der Promiskuität zur Segregation der Generationen),
- die professionelle Bearbeitung des Kindseins (von der Schutzlosigkeit der Kinder zur Pädagogisierung der Kindheit).

Ich möchte an dieser Stelle ausführlicher nur auf eine Veränderung hinweisen, die ich allerdings für grundlegend halte. **Früher** waren Kinder immer dabei. Sie nahmen zwanglos, natürlich und selbstverständlich am gesellschaftlichen Leben der Erwachsenen teil, ohne besondere Einrichtungen, Aufwendungen, Vorkehrungen und ohne spektakuläre pädagogische Erfindungen. Dafür war ihr Leben hart, die Kindersterblichkeit hoch, die Armut groß, das Wohlergehen ungesichert. **Heute** ist Kindheit nicht mehr in die Gesellschaft integriert, sondern in pädagogische Einrichtungen ausgelagert und einer Reihe von Experten zur Aufbewahrung, Betreuung, Erziehung, Förderung, Bildung, Normalisierung et cetera übergeben worden. **Das heißt: Gesellschaft, Staat und öffentliches Leben haben das Thema, die Altersphase, die Lebensform „Kindheit“ abgespalten und ihre Gestaltung, ihre fachgerechte Bearbeitung an Spezialisten übertragen.**

Die politische Gestaltungs- und Ordnungstätigkeit im Hinblick auf die alltäglichen gesellschaftlichen Lebensverhältnisse und Verkehrsformen ist heute weder besonders kinderfeindlich noch aufregend kinderfreundlich, sondern „kinderlos“, kindneutral, ohne Berücksichtigung der Bevölkerungsgruppe, der Interessen und der Lebensbedürfnisse der Heranwachsenden, so, als kämen die Kinder, die man zu den Experten in die speziellen (pädagogischen) Einrichtungen abgesondert hat, im „richtigen“ Leben gar nicht mehr zum Vorschein. Das öffentliche Leben, gerade auch in kommunalen Lebensräumen, ist auf diese Weise thematisch von Kindheit gereinigt.

Helga Zeiher (1999, S. 115) bringt diese Entwicklung so auf den Kernpunkt: „Das gesellschaftliche Kindheitsprojekt des 20. Jahrhunderts war sehr weitgehend erfolgreich darin, alle Kinder aus der Arbeitswelt und von der Straße zu nehmen und an geschützten Orten in elterlicher oder professioneller Obhut auf das spätere Erwachsenenleben vorzubereiten. Zugleich mit den praktischen Maßnahmen hat sich ein Entwurf des Generationenverhältnisses durchgesetzt, in dem Kinder als umfassend schutz-, sorge- und lernbedürftig und Erwachsene als zur Sorge für Kinder moralisch verpflichtet verstanden werden ...“. Dieser Entwurf ist jedoch zwiespältig:

- Einerseits hat sich das Wissen über die Strukturen der Eigenwelt von Kindern sprunghaft vermehrt, das Wissen über ihre Wahrnehmungs-, Aneignungs- und Tätigkeitsmuster, über ihre Entwicklungsprozesse und ihre Bedürfnisse, über kindgemäße Umwelten und kindgerechte Umgangsformen. Andererseits ist durch den unaufhaltsamen Fortschritt der funktionalen Spezialisierung und der zweckrationalen Organisation von Zeit und Raum „Gesellschaft“ – als Lebens- und als Funktionszusammenhang – für Kinder (und nicht nur für Kinder) immer unanschaulicher, abstrakter, zusammenhangloser, unverständlicher geworden.
- Einerseits wird „Kindheit“ immer kindgemäßer ausgestaltet, werden die abgeschotteten Kinderwelten nach allen Regeln pädagogischer Kunst und nach dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnis immer kindgerechter eingerichtet. Andererseits stabilisiert sich – als Kehrseite der Medaille – die heute irreversible

Abtrennung zwischen Erwachsenen und Kindern, die Ghettoisierung der Kindheit in ihren eigenen Reservaten.

7. Risiken und Nebenwirkungen des gesellschaftlichen Wandels

In einem langfristigen historischen Veränderungsprozess ist Kindheit aus der Gesellschaft ausgegliedert, und ihre Bearbeitung ist Spezialisten übertragen worden. Diese Entwicklung ist nicht umkehrbar, und sie ist widersprüchlich; denn bei allen segensreichen Auswirkungen sind unbeabsichtigte, kontraproduktive Nebenwirkungen des gesellschaftlichen Wandels nicht zu übersehen. An sechs Beispielen möchte ich die kontraproduktiven Konsequenzen des Strukturwandels der Gesellschaft illustrieren.

Dabei beschränke ich mich auf die gesellschaftlichen Lebensverhältnisse des deutschen Sprach- und Kulturraums, in denen unbeschwert Kind zu sein heute nicht nur möglich gemacht worden ist, sondern geradezu als selbstverständlich erwartet wird – im Gegensatz zu den Ländern der Dritten Welten, in deren Alltag „Kindheit“ – als soziale Realität, als normatives Muster, als pädagogische Idee – weitgehend von der Tagesordnung genommen wurde: durch eine horrende Kindersterblichkeit, einen dramatischen Mangel an Nahrung und sauberem Wasser, grassierende Kinderarbeit, Abrichtung von Kindersoldaten, weltweit vernetzte Kinderpornographie und sexuelle Ausbeutung von Kindern (immer jüngeren Alters), durch erzwungene Migration von Kindern mit ihren Eltern oder ohne sie aufgrund von Krieg und Bürgerkrieg im eigenen Land, aufgrund von Hungersnöten, ethnisch oder religiös veranlasster Verfolgung und Ausrottung von Minderheiten und so weiter und so fort.

Und ich werde bewusst an dieser Stelle die jeweiligen aktuellen empirischen Daten und die Zahlen aus den statistischen Jahrbüchern und anderen einschlägigen Quellen im Hintergrund lassen. Stattdessen geht es mir in diesem Kontext um eine Phänomenographie der zugrunde liegenden Problemstruktur in exemplarischer Absicht. An Stelle der Aufbereitung und Interpretation des verfügbaren Zahlenmaterials möchte ich Art und Beschaffenheit der unbeabsichtigten Risiken und Nebenwirkungen darstellen, die in den Prozess der Modernisierung der Kindheit eingelassen sind.

Nur stichwortartig und ganz unsystematisch darf ich erinnern **erstens** an die ökologische Belastung der Natur, von Boden, Wasser und Luft, und an die unabsehbaren Folgen und Risiken der militärischen wie der energiewirtschaftlichen Nutzung der Atomkraft. Den Ansprüchen der Gegenwart opfert unsere Gesellschaft die Zukunft der Kinder; den nachwachsenden Generationen wird ein Belastungspotential mit auf den Weg gegeben, das abzubauen oder auch nur risikofrei zwischenzulagern heute keine Technologie imstande ist. In diesem Sinn lässt sich – mit Alexander Kluge (1985) – von einem „Angriff der Gegenwart auf die übrige Zeit“ sprechen. Seine alltäglichen pathogenen Auswirkungen auf die psychosomatische Gesundheit von Kindern werden seit Jahren mit wachsender Eindringlichkeit von Kinderpsychologen und Therapeuten

dargestellt. Hinzu kommen mittlerweile – und absehbar belastend – die sozialen und psychischen Folgen der Gentechnologie und der Reproduktionsmedizin, das heißt der Verfertigung der Nachkommen („Retortenbabys“) mittels neuer Techniken (in vitro) und durch fremde Dritte („Leihmütter“, Samenspender), die eines der letzten Reserven der Natur: die konventionelle Herstellung des Nachwuchses enttraditionalisieren, an die Wurzel des Generationsverhältnisses gehen und sowohl in der Erziehung künstlich erzeugter Kinder als auch im Partnerverhalten der beteiligten Erwachsenen auf ihre eigene Weise riskant sind (vgl. Amendt 1986, Honer 1993).

Zweitens erinnere ich an die Einschränkungen, die Kinder – und ihre Familien – in ihren kommunalen Lebensräumen erfahren:

- an die Regulierung des Straßenverkehrs innerhalb und außerhalb von Wohnbereichen, der Lebensräume von Kindern zerschneidet und für Kinder ein vitales Gefahrenmoment ist;
- an die unzureichende Versorgung mit angemessenen Wohnungen für Familien mit Kindern;
- an die eingeschränkten Bewegungs-, Erfahrungs- und Spielmöglichkeiten für Kinder „auf der Straße“ und in der Öffentlichkeit sowie
- an die innerstädtischen Spielplätze, die – wie die Kinderzimmer auch – häufig genug als Mittel der Ausgliederung von Kindern aus dem Leben der Erwachsenen und einer Einsperrung in Ghettos dienen, die man ihretwegen und für sie erfunden hat.

Und die strukturelle Massenarbeitslosigkeit auf hohem Niveau bei gleichzeitiger fortschreitender Einschränkung sozialpolitischer und sozialpädagogischer Leistungen hat in Deutschland, einem der reichsten Länder der Welt, zunehmend mehr Kinder in deprivierende Armutsverhältnisse am Rande des Existenzminimums einbezogen. Gerade Eltern mit kleinen Kindern sind heute zunehmend der Verarmung ausgesetzt. Nach gängiger Definition gelten Familien als arm, die mit weniger als 60 Prozent des durchschnittlichen verfügbaren Einkommens auskommen müssen. Danach sind mehr als zwei Millionen der deutschen Kinder unter 18 Jahren arm, etwa eine Million von ihnen bezieht regelmäßig Hilfe zum Lebensunterhalt. Je jünger Kinder sind, desto eklatanter ist die Zunahme der Sozialhilfebedürftigkeit. Dies sind Anzeichen dafür, dass man Familien gerade in der Gründungsphase allein lässt, in der der Finanzbedarf besonders hoch, das Einkommen jedoch noch niedrig ist.

Drittens kann ich hier das Ausmaß nur andeuten, in dem Familie – der ursprüngliche Lebensort von Kindern – ihre Qualität historisch verändert hat: Die Verminderung der Geburtenrate vergrößert den Anteil der Einzelkinder; Geschwister werden zur aussterbenden Spezies. Die steigenden Quoten von Trennungen und Scheidungen der Eltern sind geeignet, innerfamiliären Beziehungstress zu mehren und die Unwirtlichkeit der „Keimzelle“ der Gesellschaft zu steigern. Beziehungsmangel als Kontrastphänomen wird durch Konsum kompensiert, das heißt: durch Reduktion von Eigentätigkeit. Die

innerfamiliäre Allgegenwart der Medien schließlich vermag Konflikte (zeitweilig) stillzustellen, die sogenannten Erfahrungen aus zweiter Hand zu vervielfältigen, den "Rohstoff Phantasie" brachzulegen und verkümmern zu lassen.

Viertens erinnere ich daran, dass es oft genug persönlichen Mut und Selbstbewusstsein erfordert, zusammen mit Kindern am städtischen Lebensalltag teilzunehmen, weil Kinder dort häufig unerwünscht und nicht geduldet – oder gar nicht vorgesehen – sind: in öffentlichen Verkehrsmitteln und Kaufhäusern, in Wartezimmern und Treppenhäusern, in Grünanlagen, Gasthöfen und den Büros der öffentlichen Verwaltungen, überall dort, wo Kinder Unruhe stiften und Lärm machen und die Alltagsroutine der Erwachsenen stören oder Sand in den allgegenwärtigen Funktionsmechanismus ökonomischer Zweckrationalität werfen könnten. Phantasien einer pädagogisch unzensierten Kinderöffentlichkeit und lebendige Erinnerungen an konkrete freie Kinderrepubliken sind in unseren Tagen ganz und gar aus der Mode gekommen – selbst in Kiel, wo Andreas Gayk (1929) auf dem Gut Seekamp nahe Schilksee 1927 die erste freie deutsche Kinderrepublik ausgerufen und dokumentiert hat, in der sich die Teilnehmer – etwa 2.000 Arbeiterkinder – durch Selbstverwaltung in solidarischem Handeln üben und in demokratischer Gesinnung erzogen werden sollten.

Fünftens ist hinlänglich bekannt, dass auch die pädagogischen Spezialeinrichtungen, die man für Kinder geschaffen hat, keine Schlaraffenländer sind: Die Schule – dem Ursprung des Wortes nach ein Ort der Muße, des angenehmen und zugleich nützlichen Verweilens – ist von ihrer eigenen Bürokratie eingeholt worden. Die aktuelle Schulkritik füllt Bibliotheken. Stichworte sind: Leistungszwang, Konkurrenzdruck, Notendiktat, Schnellwege des Lernens, Entsinnlichung der Erfahrung, Lebensferne und so weiter und so fort. Dass staatliche Regelschulen in absehbarer Zeit tatsächlich als Kernfach einführen könnten, was Günter Grass (1980) einmal pointiert auf den Begriff des „kreativen Müßiggangs“ gebracht hat – das scheint am Beginn des dritten Jahrtausends ebenso dringend geboten wie unvorstellbar zu sein.

Sechstens verändert sich unter unseren Augen die Art und Weise fundamental, in der die nachwachsende Generation sich mit der vorgefundenen Kultur ihrer Vorfahren auseinandersetzt. Die materielle Kultur wird (wie oben bereits angedeutet) zunehmend durch Konsum angeeignet. Konsum bedeutet Reduktion von Eigentätigkeit, Eigentätigkeit aber „ist die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen und dessen, was sie bedeuten, nicht nur, weil Eigentätigkeit je nach den Umständen alle Sinne anspricht, sondern auch deshalb, weil der Produktionsprozess durchsichtig wird und damit der ganze Bedeutungsumfang ebenso wie das Veränderungspotential“ (Rolff/Zimmermann 1993, S. 124). Darüber hinaus ist Eigentätigkeit „die materielle Grundlage der Erkenntnistätigkeit: Das Kind lernt durch die eigene Herstellung des Gegenstandes noch am ehesten Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten, ja sogar dessen Wesen kennen: Wenn man etwas wirklich verstehen will, muss man es entstehen sehen“ (ebd., S. 125). Und die symbolische Kultur wird mehr und mehr in mediatisierter Form angeeignet. Die Ausbreitung von Erfahrungen aus zweiter Hand geschieht nicht

zufällig: „Die Bewusstseins- und Programmindustrie, so heißt es bei Negt und Kluge (1972), hat Techniken entwickelt, um den Rohstoff Phantasie in eine domestizierte Form zu verwandeln“ (ebd., S. 126).

8. „Gewinne“ und „Verluste“ der Pädagogisierung

Im Verlauf der beiden letzten Jahrhunderte ist Kindheit – als pädagogische Idee, als normatives Konzept und als soziale Realität – als moderne eigene Lebensform entstanden und mit ihrer Entstehung zugleich aus der Gesellschaft, aus dem Leben der Erwachsenen weiter ausgegliedert und pädagogisiert, also pädagogischen Spezialisten zur professionellen Bearbeitung übertragen worden. Diese Entwicklung folgt der Logik gesellschaftlicher Differenzierung: „Der Bereich von Produktion und Konsum wird ökonomisiert, die Herrschaft wird politisiert, die Religion wird verkirchlicht und der private Lebenszusammenhang des Haushalts wird familiarisiert“ (Kaufmann 1980, S. 766) – und man kann trefflich ergänzen: Die Kindheit wird pädagogisiert.

Pädagogisierung meint zweierlei: fachliche und funktionale Spezialisierung – und beides steht quer zueinander. Einerseits wird das fachliche Wissen über Kindheit als eine universale Entwicklungsatsache, über die Eigenwelt des Kindes und das Eigenrecht des Kindseins, immer umfangreicher und genauer, andererseits wird Kindheit als soziale Lebenslage funktional auf den pädagogischen Bereich eingeschränkt und aus den anderen gesellschaftlichen Sektoren ausgegrenzt.

Im Konzept der Pädagogisierung wird ein eigentümliches Spannungsverhältnis erkennbar: Kindheit in der modernen Gesellschaft steht mehr denn je in der Spannung zwischen der Selbsttätigkeit der Kinder (ihrem Eigenleben und Eigensinn) und ihrer Fremdbestimmung (qua Erziehung als Lern- und Lebenshilfe im Schnittfeld von Unterstützung und Gegenwirkung und von Behüten und Gewährenlassen). „Der Schlüssel zu moderner Kindererziehung ist das Einfühlungsvermögen, also die Fähigkeit, sich in die Kinder hineinzusetzen, die Welt aus der Perspektive von Kindern zu sehen und sie so zu einer glücklichen Welt zu machen. Vor der Neuzeit sind Kinder in ganz anderer Art aufgezogen worden, mit Indifferenz und Feindschaft“ (Shorter 1977, S. 503).

Mit der gesellschaftlichen Etablierung der modernen Form von Kindheit und ihrem neuen pädagogischen Verständnis wurde auf der einen Seite den Kindern ein eigener Kinderraum ermöglicht, in dem sie ihr Eigenleben entfalten können, gleichzeitig wurde dieses Eigenleben durch pädagogische und didaktische Vorschriften fremdbestimmt. Die Dynamik von Erziehung und Eigenleben bildet also das grundlegende Spannungsverhältnis moderner Kindheit. Insofern greifen die Thesen vom Verschwinden der Kindheit und die Reden von der Gefährdung oder gar Zerstörung authentischer Kindheitsräume zu kurz; denn man muss die dynamische Entwicklung dieses Spannungsverhältnisses insgesamt im Auge behalten (vgl. dazu Böhnisch 1996, S. 246 ff.).

Diese zweifache und in sich widersprüchliche Pädagogisierung der Kindheit ist wie eine Wohltat, die zur Plage wird. Sie hat zur Folge, dass Heranwachsende ihren Alltag nicht unbehelligt leben können; denn die Erwachsenen, vor allem die Eltern, haben Lehrreiches für sie im Kopf. Bei allem guten Willen wird Kindheit oft zu einem „Vorhang, den man zwischen vernünftige Menschen zieht“ (Illich 1972, S. 41). In der Wahrnehmung sendungsbewusster Erzieher werden aus lebendigen Kindern unversehens Objekte, die pädagogischer Behandlung bedürfen und behandelt werden mit dem Blick darauf, was sie sein sollen, nicht darauf, was sie sind. Auf seltsamen Wegen suchen Eltern ihre Kinder zu erfolgreichen und tüchtigen Menschen zu erziehen. Dabei geraten Absicht und Erfolg der Erziehung allzu oft in Widerstreit: „Du sollst im Haushalt helfen, weil das pädagogisch sinnvoll ist!“ – und nicht, „weil ich das sonst nicht schaffe“. Das „pädagogisch Sinnvolle“ hält überall Einzug: in der Spielzeugkiste, in der Freizeit, im Familienalltag, in den Einrichtungen des Elementarbereichs und nicht zuletzt in der Schule.

9. Kontrapunkte

Mitunter hilft eine Erinnerung an die Klassiker, Standorte und Blickwinkel zu klären. Gegen alle Pädagogisierung und gegen die Berufskrankheiten der Erzieher, die sich auf Allmachtsphantasien gründen, haben Maria Montessori, Janusz Korczak, Ellen Key und andere ihre „Pädagogik vom Kinde aus“ gesetzt. Diese Pädagogik ist, einerseits, nicht ohne Kritik geblieben, weil sie die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen des Aufwachsens in den Hintergrund gerückt hat. Diese Pädagogik wollte, andererseits, vom Kinde ausgehen und die konventionelle Pädagogik zum Kinde hin ablösen, deren Symbol der Nürnberger Trichter geworden war.

Janusz Korczak hat in seinen pädagogischen Schriften und Kommentaren unermüdlich darauf hingewiesen, dass das Kind von Geburt an ein Mensch ist und nicht erst ein Mensch werden oder zum Menschen erzogen werden muss. Seine Pädagogik mündet in der Forderung, das Recht des Kindes auf Achtung zu respektieren. Für Maria Montessori war das Beobachten des Kindes die elementare Grundlage allen pädagogischen Handelns, und als wichtigste pädagogische Tugend galt ihr die Demut des Erziehers dem Kind gegenüber. Ivan Illich (s. o.) nannte die Kindheit einen „Vorhang, den man zwischen vernünftige Menschen zieht“.

Pädagogisches Denken und Handeln hat sich immer in grundlegenden Spannungsverhältnissen zu orientieren und solche Ambivalenzen auszubalancieren: zwischen Spekulation und Empirie, Sein und Sollen, Individualität und Universalität, Nützlichkeit und Vollkommenheit, Gegenwart und Zukunft, Führen und Wachsenlassen, Fordern und Fördern und anderen mehr, zwischen einer Vorstellung von Kindheit als psychosozialem Moratorium und als Beschleunigungsphase, als pädagogischer Provinz und als integriertem Bestandteil gesellschaftlichen Lebens. Die Ambivalenz zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung, Eigensinn und Erziehung ist unausweichlich.

Die Kunst der Erziehung liegt darin, wie Kant uns gezeigt hat, die Freiheit bei dem Zwang zu kultivieren. Dabei kann es ein Zuviel und ein Zuwenig an Erziehung geben; das eine ist fürsorgliche Belagerung und Bevormundung, das andere ist Gleichgültigkeit und Vernachlässigung. Die Mitte zu halten, das rechte Maß zu finden, ist nicht besonders aufregend und verspricht keine Volksbelustigung, aber es ist wirksam. Nicht zufällig gelten Besonnenheit (sophrosyne) und das rechte Maß (mesotes) seit der griechischen Antike, genauer: seit Aristoteles, also seit mehr als 2.300 Jahren nicht nur, aber eben auch als pädagogische Tugenden.

Und schließlich sind die Eltern „die Wächter des Kindes, nicht seine Bauherren“ (Montessori 1987, S. 212). Dies lehrt, ironisch, auch Brecht (2012): „Was tun Sie“, wurde Herr K. gefragt, „wenn Sie einen Menschen lieben?“ „Ich mache einen Entwurf von ihm“, sagte Herr K., „und Sorge, dass er ihm ähnlich wird.“ – „Wer? Der Entwurf?“ „Nein“, sagte Herr K., „der Mensch“.

10. Konsequenzen (in Stichworten)

Nach den erziehungsphilosophischen Kontrasten sollen abschließend ausgewählte kinderpolitische Konsequenzen angesprochen werden. Generell scheint es mir heutigentags notwendig und vordringlich zu sein, die Teilnahme und die Beteiligung von Kindern am öffentlichen Leben und am gesellschaftlichen Alltag der Erwachsenen zu verstärken sowie die Segregation der Generationen zu vermindern. Speziell gehören dazu unter anderem die folgenden Schritte. Notwendig ist

- erstens eine Verankerung der Rechte des Kindes im Grundgesetz und in den Landesverfassungen der Bundesländer. Kinderrechte im Grundgesetz – das würde klarstellen, dass Kinder besondere Rechte haben, und es wäre ein klares Signal für mehr Kinderfreundlichkeit in Deutschland. Dem Kindeswohl käme bei allem staatlichen Handeln, das die Rechte und Interessen von Kindern berührt, vorrangige Bedeutung zu. Politik und Behörden hätten sich verbindlich daran zu orientieren, etwa beim Straßen- und Wohnungsbau;
- zweitens eine eigene materielle Grundsicherung für Kinder, unabhängig von den Höhen und Tiefen der Erwerbsbiographien ihrer Eltern. Das scheint mir nicht weiter erläuterungsbedürftig zu sein – und es ist finanzierbar (vgl. dazu unter vielen anderen die Forderungen des „Bündnisses Kindergrundsicherung“);
- drittens ein überregionales politisches Programm zur Verminderung der Kinderarmut in Deutschland und ihrer verheerenden psychosozialen Folgen für die Kinder heute und in späteren Generationen;
- viertens eine weitgehende Partizipation von Kindern auf den verschiedenen politischen Ebenen, und zwar umso konsequenter, je näher die Politik dem Lebensalltag der Kinder ist und je stärker die politischen Entscheidungen die unmittelbare Lebensumwelt der Kinder betreffen;

- fünftens schließlich – in Familie, Schule und Gesellschaft – eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung, von Respekt und Vertrauen, von Solidarität und Unterstützung, von Hilfsbereitschaft und Toleranz – gegen Demütigung und Erniedrigung, gegen Ablehnung und Missachtung, gegen Überheblichkeit und Besserwisseri und gegen Mobbing und Gewalt.

Literatur

- Amendt, Gerhard: Der neue Klapperstorch. Über künstliche Befruchtung, Samenspende, Leihmütter, Retortenzeugung und die Folgen: Reproduktionsmedizin. Herstein 1986.
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. Zuerst 1960. In deutscher Übersetzung München 1975.
- Arnold, Klaus: Kind und Gesellschaft in Mittelalter und Renaissance. Beiträge und Texte zur Geschichte der Kindheit. Paderborn 1980.
- Bernfeld, Siegfried: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1925. Nachdruck Frankfurt am Main 1973.
- Böhnisch, Lothar: Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim und München 1996.
- Brecht, Bertolt: Geschichten vom Herrn Keuner. Frankfurt am Main 2012.
- Brinkmann, Wilhelm: Aufwachsen in Deutschland. Bausteine zu einer pädagogischen Theorie moderner Kindheit. Zweite Auflage. Augsburg 2012.
- Bülow, Vicco von: Festrede zur Immatrikulationsfeier von Medizinstudenten an der FU Berlin am 20.10.1999. Abdruck in: Forschung und Lehre, 7 (2000) 1, S. 4-5.
- Chatty, Monika/Hargasser, Franz (Hg.): Vom Jahrhundert der Kinder zum Jahrhundert der Alten? Versuch einer Ortsbestimmung beim Übergang vom 20. zum 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main 1994.
- Cunningham, Hugh: Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf 2006.
- deMause, Lloyd (Hg.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main 1977.
- Fitzgerald, Francis Scott: The curious case of Benjamin Button. Zuerst in Collier's, 69 (27 May) 1922, S. 5-6, S. 22-28; dann auch in seiner Anthologie Tales of the Jazz Age. New York 1922. Verfilmt 2008 von David Fincher.
- Gayk, Andreas: Die rote Kinderrepublik. Ein Buch von Arbeiterkindern für Arbeiterkinder. Aus Briefen, Tagebuchblättern und Hordenaufzeichnungen zusammengestellt und ergänzt. Herausgegeben von der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde. Zweite Auflage. Berlin 1929.
- Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Zuerst Berlin 1940. 13. Auflage. Wiebelsheim 2003 (mit einer Einführung von Karl-Siegfried Rehberg).
- Grass, Günter: Literatur in der Schule. b.e-Gespräch mit Günter Grass. In: betrifft:erziehung 13 (1980), Heft 7/8, S. 105-111.
- Hacke, Axel: Der kleine König Dezember. 15. Auflage. München 2004.
- Hentig, Hartmut von: Vorwort zu deutschen Ausgabe. In: Ariès 1975, S. 7-44.
- Hoffmann, Horst: Die Eltanen. Rastatt 2002.
- Honer, Anne: Entfaktalisierung des Lebens? Zum Expertendiskurs über Gen- und Reproduktionsmedizin. Sammelbesprechung in: Soziologische Revue 16 (1993), S. 272-278.
- Horn, Klaus Peter/Ritzi, Christian (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler 2001.
- Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1972.
- Kaufmann, Franz-Xaver: Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: Merkur 34 (1980), S. 761-771.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Zuerst schwedisch 1900. In deutscher Übersetzung dann Berlin 1902 und öfter.
- Kluge, Alexander: Der Angriff der Gegenwart auf die übrige Zeit. Frankfurt am Main 1985.
- Leggewie, Claus: Lieb und teuer. Eine Nachwuchskostenanalyse. In: Kursbuch 72. Berlin 1983, S. 95-110.
- Looke, Anja: Victor und Jean. Die Erziehung eines Wilden und ihre Wirkungsgeschichte. Würzburg 2013.
- Martin, Jochen/Nitschke, August (Hg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg im Breisgau/ München 1986.
- Montessori, Maria: Il segreto dell'infanzia. Milano 1950. Deutsch unter dem Titel "Kinder sind anders". Bearbeitet von Helene Helming. Stuttgart 1952. Hier zitiert nach der Taschenbuch-Ausgabe München 1987.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander: Öffentlichkeit und Erfahrung. Zur Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Öffentlichkeit. Frankfurt am Main 1972.
- Paetow, Michael: Wie haben wir das nur überlebt? Augsburg 2005.

- Palla, Rudi: Die Kunst, Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik. Frankfurt am Main 1997.
- Portmann, Adolf: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Zuerst 1944. 3. Auflage Basel und Stuttgart 1969.
- Preuß-Lausitz, Ulf u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim 1983.
- Renner, Erich/Seidenfaden, Fritz (Hg.): Kindsein in fremden Kulturen. Selbstzeugnisse. Band 1: Afrikanische Welt, asiatische Welt. Weinheim 1997. Band 2: Nordamerikanische Welt, lateinamerikanische Welt, pazifische Welt, Welt europäischer Minderheiten. Weinheim 1998.
- Rolff, Hans-Günther/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Dritte Auflage. Weinheim und Basel 1993.
- Rutschky, Katharina (Hg.): Deutsche Kinderchronik. Wunsch- und Schreckensbilder aus vier Jahrhunderten. Köln 1983.
- Shorter, Edward: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek bei Hamburg 1977.
- Sichtermann, Barbara: Vorsicht Kind. Eine Arbeitsplatzbeschreibung für Mütter, Väter und andere. Berlin 1982.
- Zeiher, Helga: Rhetorik des Kinderschutzes – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 19 (1999), S. 115-118.
- Zelizer, Viviane: Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children. New York 1985.

KIELER BERICHTE - NEUE FOLGE.

Bisher erschienen:

- Wesser, Meta (1996): Erinnerungen an meine ersten Jahre als Junglehrerin (1937-1939). In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 1, Kiel.
- Reble, Albert (1997): Pädagogische Historiographie vor 50 Jahren in der Sowjetischen Besatzungszone. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 2, Kiel.
- Brinkmann, Wilhelm (2001): Kindesmißhandlung und Kinderschutz: Problemverständnis, Entstehungszusammenhänge und Handlungsmöglichkeiten. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 3, Kiel.
- Manthai, Adolf (2001): Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht. Historischer Rückblick – gegenwärtige Diskussion – Bilanz und Ausblick. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr.4, Kiel.
- Plaßmann, Anica Maria (2001): Über das Allgemeine der Allgemeinen Pädagogik. Eine Untersuchung zu den gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 5, Kiel.
- Sandmann, Andreas (2001): Theoretische und methodische Grundlagen und Arbeitsformen des systemischen Ansatzes in der Sozialpädagogischen Familienhilfe. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 6, Kiel.
- Zelentchoukova, Svetlana (2002): Alleinerziehen in Deutschland: Der Blick auf die Kinder. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 7, Kiel.
- Klemenz, Dieter (2002): Pädagogische Theorie und Praxis in und um Kiel. Historische Skizzen einer Beziehung. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr.8, Kiel.
- Bank, Volker (2003): Die Befreiung didaktischen Handelns als bildungsökonomischer Grundakt. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 9, Kiel.
- Brozio, Peter (2004): Schulfähigkeit als Kompetenz. Was Eltern für ihre Kinder fordern. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 10, Kiel.
- Retzmann, Thomas (2004): Das doppelte Qualitätsproblem des Berufsausbildungsvertrages. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 11, Kiel.
- Ming, Yang (2005): The Quality Assurance of Higher Education in the People's Republic of China. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 12, Kiel.
- Müller, Daniel (2006): Das Bildungsideal der OECD: Zur Kritik der normativen Grundlagen der PISA-Studie. In: W. Brinkmann, H.-C. Jongebloed, J. Petersen (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 13, Kiel.

Sticken, Ulf (2010): Armut in Deutschland – Eine sozialstaatsorientierte Betrachtung der Sozialpädagogik. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 14, Kiel.

Kahl-Popp, Jutta (2011): Janusz Korczak: Das Verstehen von Heranwachsenden als Erkenntnisquelle für die Entwicklung pädagogischer Konzepte. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 15, Kiel.

Carstens, Lars (2011): „Regionalschule“ – Überlegungen zur organisatorischen und pädagogischen Entwicklung der Schulstrukturreform in Schleswig-Holstein am Beispiel der Wilhelmenschule in Preetz. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 16, Kiel.

Thoma, Gun-Brit (2011): Lernbegleitung und Lernklima im Mathematikunterricht – Eine international vergleichende Analyse der TIMSS 1999 Public Release Lessons. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 17, Kiel.

Verbitskiy, Andrej (2011): Theorie der kontextabhängigen Ausbildung. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 18, Kiel.

Helmer, Karl (2011): Göttliches Ich. Die Apotheose des Individuums in der Renaissance. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 19, Kiel.

Seichter, Sabine (2010): Pädagogische Liebe – Irrungen und Wirrungen. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 20, Kiel.

Allroggen, Christine (2011): Bildung als Zumutung. Anmerkungen zum lernenden Individuum in Hegels ‚Nürnberger Schriften‘. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 21, Kiel.

Renner, Erich (2011): Ethnopedagogik. Eine Standortbestimmung. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 22, Kiel.

Westphal, André (2011): Computergestütztes Lernen – Grenzen und Potenziale des Lernens innerhalb multimedialer Kontexte. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 23, Kiel.

Böhm, Winfried (2012): Jean-Jacques Rousseau oder: Die Wasserscheide der abendländischen Pädagogik. In: W. Brinkmann (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 24, Kiel.

Brinkmann, Wilhelm (2018): Pädagogik der Kindheit: Die Modernisierung der Kindheit als pädagogische Herausforderung. In: B. Brouër, N. Welter (Hrsg.): Kieler Berichte – Neue Folge, Nr. 25, Kiel.