

Arnd-Michael Nohl

Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft

Kurseinheit 4:
Adressaten und Handlungsfelder

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

<i>Abbildungsverzeichnis</i>	V
<i>Tabellenverzeichnis</i>	VI
1 Einleitung	7
2 Kindheit	9
2.1 Die historische Perspektive.....	9
2.2 Die entwicklungspsychologische Perspektive	10
2.3 Die sozialisationstheoretische Perspektive.....	12
2.4 Die sozialkonstruktivistisch-ethnographische Perspektive	14
2.5 Kinder als Adressaten der Pädagogik	16
2.6 Resümee.....	19
3 Jugend	21
3.1 Anfänge der Jugendforschung.....	21
3.2 Auf der Suche nach der Eigenlogik von Jugend	22
3.3 Empirische Jugendforschung	25
3.4 Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium	31
4 Erwachsenenalter	33
4.1 Erwachsene als Vorbilder und Erzieher	34
4.2 Der Erwachsene in der Arbeitswelt.....	36
4.3 Lern- und Bildungsprozesse im Erwachsenenalter	38
4.4 Der pädagogische Blick auf das Erwachsenenalter	42
5 Höheres Alter	45
5.1 Alter und biographische Orientierungen	47
5.2 Alter aus sozialpädagogischer Perspektive	49
5.3 Bildung und Lernen im Alter	50
5.4 Die Bedeutung neuer Medien für Senior*innen	52
5.5 Die Pädagogisierung des höheren Alters	53
6 Adressaten, pädagogische Professionalität und Handlungsfelder	55
6.1 Die pädagogische Konstruktion der Adressat*innen	55
6.2 Pädagogik als Profession	59

6.3	Pädagogische Handlungsfelder, Institutionen und Organisationen	61
6.4	Ist die Familie ein pädagogisches Handlungsfeld?	64
7	Kindertagesstätten	69
7.1	Zur Geschichte der Kindertagesstätten.....	69
7.2	Die Kindertagesstätte als Bildungsinstitution	72
7.3	Facetten kleinkindpädagogischen Handelns	74
8	Allgemein- und berufsbildende Schulen	79
8.1	Zentrale Momente der Schulgeschichte.....	79
8.2	Die allgemeinbildende Schule als Institution des Bildungssystems.....	83
8.3	Die berufsbildende Schule als Institution des Bildungssystems.....	86
8.4	Schulpädagogisches Handeln	88
9	Erwachsenenbildung/Weiterbildung	93
9.1	Zur Entstehung der Erwachsenen- und Weiterbildung in Deutschland.....	93
9.2	Erwachsenen- und Weiterbildung als Institution des Bildungssystems.....	96
9.3	Erwachsenenbildnerisches Handeln.....	99
10	Soziale Arbeit	105
10.1	Zur Geschichte der Sozialen Arbeit	106
10.2	Arbeitsbereiche der Sozialen Arbeit	109
10.3	Sozialpädagogisches Handeln.....	116
11	Weitere Handlungsfelder: Rehabilitations-, Medien- und interkulturelle Pädagogik	121
11.1	Heil-, Sonder- oder Inklusionspädagogik	121
11.2	Interkulturelle Pädagogik.....	123
11.3	Medienpädagogik.....	125
12	Fazit: Institution, Organisation und pädagogische Profession	129
13	Literaturverzeichnis	135

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: <i>Senior beim Lebenslangen Lernen</i>	39
Abbildung 2: <i>Handlungsfelder von Diplom-Pädagog*innen</i>	62
Abbildung 3: <i>Schulhaus</i>	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	<i>Schüler*innen im 8. Jahrgang in der Bundesrepublik Deutschland</i>	83
Tabelle 2:	<i>Tätigkeitsfelder von hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter*innen der Erwachsenen- und Weiterbildung</i>	101

1 Einleitung

Mit den beiden Themen – Adressaten und Handlungsfelder der Pädagogik – scheint diese Kurseinheit den eher praktischen, handfesten Fragen der Erziehungswissenschaft zugewandt zu sein; sie verspricht insofern leichte Lektüre, bei der allzumal immer schon klar sei, um was es überhaupt geht: eine präzise Beschreibung der unterschiedlichen Zielgruppen von Pädagogik einerseits und eine Einführung in die Tätigkeitsbereiche von Pädagog*innen andererseits. Ohne die Erwartung, dass man mit dieser Kurseinheit etwas über die genannten Themen erfahren könne, enttäuschen zu wollen, möchte ich indes der Hoffnung widersprechen, dass dies eine einfache Angelegenheit für Lesende und mich als Autoren sei. Hierfür gibt es mindestens zwei Gründe:

- Wie in allen Bereichen der Erziehungswissenschaft – und der Sozialwissenschaften überhaupt – lassen sich weder zu Adressat*innen noch zu Handlungsfeldern der Pädagogik eindeutige, überall geltende Aussagen machen; wir haben es vielmehr mit unterschiedlichen Perspektiven auf diese Gegenstände zu tun, die jeweils ihre eigene theoretische und/oder empirische Fundierung aufweisen. In einige, wenn auch nicht in alle dieser Perspektiven soll diese Kurseinheit einführen. Denn im Unterschied zu Menschen, die aus ihrem Erfahrungsschatz oder ‚aus dem Bauch heraus‘ erziehen (z.B. Eltern), sollten professionalisierte Pädagog*innen Situationen, die pädagogisch relevant sein könnten, aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus betrachten können, da sich mit jedem dieser Blickwinkel auch eigene Handlungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten ergeben. Pädagogische Professionalisierung bedeutet also unter anderem, nicht immer nach dem ‚Schema F‘ zu handeln, sondern Situationen multiperspektivisch (z.B. mit unterschiedlichen ‚Bildern‘ der Adressat*innen) wahrzunehmen und auf diese Weise das eigene Handlungspotential zu erweitern. In diese Vielfalt theoretischer und empirischer Perspektiven einzuführen, ist die Aufgabe eines erziehungswissenschaftlichen Studiums und mithin auch dieser Kurseinheit.
- Weder bei den Adressat*innen der Pädagogik noch bei ihren Handlungsfeldern haben wir es mit etwas zu tun, das einfach so vorliegt: Es gibt keine Kinder, die per se ‚Kind‘ sind, genauso wenig wie es die Schule einfach gibt. Vielmehr werden die Adressat*innen der Pädagogik (z.B. Kinder) wie auch ihre Handlungsfelder immer zu dem gemacht, was sie sind. Und in diesen Konstruktionsprozess fließen neben den Handlungspraktiken der Betroffenen (also etwa der Kinder oder Jugendlichen) immer auch die Aktivitäten von Pädagog*innen, Bürokrat*innen sowie Bildungspolitiker*innen (um nur einige Akteursgruppen zu nennen) ein. Zum Beispiel ist das, was eine Jugendliche als Adressatin der Pädagogik ausmacht, nur vor dem Hintergrund eines Geflechts von bildungspolitischen Entscheidungen (die Ausweitung der Schulpflicht), von Angeboten der Pädagog*innen etwa in schulischen Arbeitsgemeinschaften, von der Aufsicht durch Sachbearbeiter*innen in der Bildungsbürokratie wie auch von den Praktiken der Jugendlichen selbst zu verstehen. Dass die Adressat*innen der Pädagogik wie auch ihre Handlungsfelder ganz praktisch konstruiert, d.h. in der Gesellschaft hergestellt, werden, zwingt uns dazu, diese unterschiedlichen Einflüsse soweit wie möglich zu berücksichtigen. Man kann also z.B. nicht einfach vom Erwachsenen

sprechen, ohne zu berücksichtigen, wie der Erwachsene in gemeinsamer Anstrengung der Erwachsenenbildung und Bildungspolitik zu einem lernbedürftigen Wesen gemacht wird. Und man kann – um ein Beispiel für ein Handlungsfeld zu geben – nicht die sozialpädagogische Familienhilfe darstellen, ohne im Blick zu behalten, dass immer wieder zwischen Politik, Sozialpädagog*innen und Betroffenen ausgehandelt wird, inwieweit man überhaupt in Familien pädagogisch eingreifen darf.

Die vorliegende Kurseinheit dient also dazu, Sie in die praktischen, handfesten Fragen der Erziehungswissenschaft, die mit den Adressat*innen und Handlungsfeldern der Pädagogik verknüpft sind, einzuführen und dabei deren Komplexität (ihre Multiperspektivität und ihren Konstruktionscharakter) aufzuzeigen.

Wir widmen uns zunächst den Adressat*innen, um dann auf die Handlungsfelder einzugehen. Die Adressat*innen ließen sich in unterschiedlicher Weise auffächern: So könnte man beispielsweise Kleinkinder in der Kindertagesstätte von Primar- und Sekundarschüler*innen und diese wiederum von den Klient*innen sozialpädagogischer Einrichtungen und den Teilnehmer*innen der Erwachsenenbildung unterscheiden. Eine solche Aufteilung hätte allerdings zur Folge, dass von vorneherein die Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft – Kleinkind-, Schul- und Sozialpädagogik sowie die Erwachsenenbildung – in den Vordergrund rücken würden. Demgegenüber verspricht die Aufteilung nach Altersgruppen, wie ich sie zur Gliederung der Kurseinheit gewählt habe, eine Sichtweise, die möglichst weitgehend durch die Allgemeine Erziehungswissenschaft geprägt ist. Ohnehin werden Sie, sobald es um die Handlungsfelder der Pädagogik geht, zugleich auch erste Einblicke in einige erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen erhalten.

In dieser Kurseinheit werden also zunächst unterschiedliche Lebensalter behandelt und darauf hin untersucht, wie Menschen in ihnen zu Adressat*innen der Pädagogik werden: Wir beginnen mit der Kindheit (2) und Jugend (3), fahren mit dem Erwachsenenalter (4) fort und enden mit einem kurzen Blick auf das höhere Alter (5). Bevor die Argumentation zu den pädagogischen Handlungsfeldern fortschreitet, möchte ich in einer Zwischenbetrachtung (6) darüber nachdenken, was die Adressatenkonstruktion mit pädagogischer Professionalität zu tun hat. Die Kernpunkte professioneller Praxis leiten dann – als übergreifender Rahmen – zu den Handlungsfeldern der Pädagogik über, von denen in dieser Kurseinheit nur die wichtigsten besprochen werden können: Kindertagesstätten (7), allgemein- und berufsbildende Schulen (8), die Erwachsenen- bzw. Weiterbildung (9), ausgewählte sozialpädagogische Einrichtungen (10) sowie weitere Handlungsfelder (11) wie die Rehabilitationspädagogik und die interkulturelle Pädagogik. Am Ende gilt es, ein Fazit (12) zu ziehen, in dem ich erneut einen Blick auf die pädagogische Profession werfen und danach fragen möchte, in welchem Verhältnis sie zur Organisiertheit pädagogischen Handelns steht. Im Unterschied zur Zwischenbetrachtung und dem Fazit, die der theoretischen Reflexion dienen, werde ich in allen anderen Kapiteln die Grundzüge des jeweiligen Lebensalters bzw. Handlungsfeldes darstellen und ausgewählte Punkte anhand von exemplarischen Forschungsarbeiten vertiefen. Statt eines Überblicks zum jeweiligen Thema (hierfür wird es Literaturhinweise geben) möchte ich also systematische Reflexion mit exemplarischen Analysen verknüpfen.

2 Kindheit

Ein Kind von einem Erwachsenen zu unterscheiden – nichts leichter als das! Der Gesetzgeber in Deutschland bezeichnet Kinder als „Personen, die noch nicht 14 Jahre alt sind“, und Jugendliche als „Personen, die 14, aber noch nicht 18 Jahre alt sind“ (z.B. im Jugendschutzgesetz, §1), alle Älteren hingegen als Erwachsene. Doch schon wenn im Grundgesetz (§6, 2) die „Pflege und Erziehung der Kinder“ als „das natürliche Recht der Eltern“ bezeichnet wird, gilt hier als Kind, „wer noch nicht 18 Jahre alt ist“ (Kinder- und Jugendhilfegesetz §7,2). Wann und wie lange man ein Kind ist, hängt also davon ab, in welchem Zusammenhang man diese Frage stellt: Geht es um den Jugendschutz (ab welchem Alter darf man Alkohol kaufen oder nachts in die Disco gehen?) oder um das Erziehungs- und Sorgerecht der Eltern? Impliziert ist zugleich immer der Vergleich mit und die Abgrenzung zu den vorangehenden oder nachfolgenden Altersgruppen. Ein Kind weiß eines „genau: daß es kein Baby ist“ (Lenzen 2000, S. 342). Und wenn wir – etwa hinsichtlich der Erziehungsbedürftigkeit und fehlenden Mündigkeit – beschreiben, „was ein Kind ausmacht, dann beschreiben wir unausgesprochen auch, was ein Erwachsener ist“ (ebd., S. 343). Dieser doppelte relationale Charakter von Kindheit – hinsichtlich einerseits des Thematisierungszusammenhangs, andererseits des Altersvergleichs – soll auch auf den folgenden Seiten im Blick behalten werden.

Unterschiedliche Definitionen des Kindes

Dass das, was ‚ein Kind ausmacht‘, erst allmählich entstanden ist, zeigt die historische Kindheitsforschung, auf die ich zunächst eingehen möchte (Kap. 2.1). Hieran anschließend gilt es, die entwicklungspsychologische (Kap. 2.2), sozialisationstheoretische (Kap. 2.3) und sozialkonstruktivistisch-ethnographische (Kap. 2.4) Perspektive auf Kinder und Kindheit zu thematisieren, um schließlich darauf einzugehen, wie Kinder zu Adressaten der Pädagogik gemacht werden (Kap. 2.5).

Überblick über das Kapitel

2.1 Die historische Perspektive

Die historische Kindheitsforschung gewann innerhalb der Erziehungswissenschaft mit der Veröffentlichung der „Geschichte der Kindheit“ von Philippe Ariès (1990) im Jahre 1960 ihre Dynamik. Zwar bietet dieses Buch keine umfassende Kindheitsgeschichte, doch rekonstruiert Ariès hier den Wandel der Kindheit in den gehobenen Schichten Frankreichs zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert. Sein Werk inspirierte die historische Kindheitsforschung, wie sie in Deutschland von verschiedenen Erziehungswissenschaftler*innen (vgl. u.a. Behnken et al. 1989; Mierendorff 2010; Baader et al. 2014) vorangetrieben wird.

Ariès unterscheidet die emotionale Beziehung zum Kind von der sozialen Anerkennung einer Kindheit (vgl. Ariès 1990, S. 209). Letztere habe es in der mittelalterlichen Gesellschaft in nur geringem Maße gegeben: „Die Dauer der Kindheit war auf das zarteste Kindesalter beschränkt [...]; das Kind wurde also, kaum daß es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele“

Ariès' Geschichte der Kindheit

(ebd., S. 46). Erst über die folgenden Jahrhunderte hinweg entwickelte sich eine gesellschaftliche Konstruktion ‚Kindheit‘, innerhalb derer das Kind über eine längere Lebensstrecke hinweg als pflege- und erziehungsbedürftig angesehen wurde. Damit wurde nicht nur die Familie zum Ort gegenseitiger, emotionaler Wertschätzung (jenseits einer funktionalen, für das Überleben notwendigen Beziehung). Zugleich lernten die Kinder nicht mehr, indem sie an der Arbeit der Erwachsenen unmittelbar teilhatten, sondern wurden in einer eigenen (pädagogischen) Institution, der Schule, auf das Leben als Erwachsener vorbereitet.

Ariès' Studie ist trotz ihrer Popularität hinsichtlich ihrer inhaltlichen Stichhaltigkeit umstritten. So ist eingewandt worden, dass die Kindheit keine bürgerliche Erfindung sei, auch wenn im 18. Jahrhundert mit der „Institutionalisierung der Erziehung“ die „Kindheit als eigene kulturelle Größe in deutlicher institutioneller Abgrenzung vom Erwachsenenleben“ hervorgetreten sei (Oelkers 1987, S. 199). Auch können – statt nur eine, zumal höhere soziale Schicht zu fokussieren – Kindheiten auch innerhalb einer „Klassengeschichte“ (Lenzen 2000, S. 346) untersucht werden, womit dann – je nach Klassenzugehörigkeit – unterschiedliche Lebenspraktiken von Kindern zutage kommen. Darüber hinaus habe die Geschichtswissenschaft gezeigt, dass es sehr wohl auch schon im Mittelalter Kindheit gegeben habe. Derartige Befunde habe die Erziehungswissenschaft „ignoriert“ und halte „stattdessen an der Idee der ‚Entdeckung der Kindheit‘ in der Moderne fest, um damit die eigene Disziplin zu rechtfertigen“ (Sager 2008, S. 73), die ja zur selben Zeit entstanden ist.

Gleichwohl war der methodologische Impetus von Ariès' Studie richtungsweisend: Seine Einsicht in die Geschichtlichkeit von Kindheit „impliziert eine Unterscheidung zwischen dem chronologischen Lebensalter und den psychophysischen Reifungsprozessen einerseits“ und „den sozialen Bedeutungen [...], die daran geknüpft sind“, andererseits. „So gelesen, schildert Ariès, wie der Unterschied von ‚Kindern‘ und ‚Erwachsenen‘ praktiziert und wie er institutionalisiert wird [...] Alterszugehörigkeit erweist sich als soziokulturelles Phänomen und die Kindheit als institutionalisiertes Konstrukt“ (Honig 1999, S. 20). Dass sich die Kindheit derart in der Gesellschaft etabliert hat, ist Voraussetzung dafür, Kinder als eigenständigen Forschungsgegenstand zu betrachten, auf den unterschiedliche Perspektiven, wie etwa die entwicklungspsychologische, gerichtet werden können.

2.2 Die entwicklungspsychologische Perspektive

Es gibt eine Reihe von Ansätzen der Entwicklungspsychologie, z.B. Banduras Theorie des Sozialen Lernens oder Piagets Modell der Entwicklungsstufen. Ich möchte hier die der Psychoanalyse verpflichtete Arbeit von Gerd E. Schäfer (2011) hervorheben, der das Kindsein als Resultat eines Prozesses der Selbst-Bildung begreift. Schäfer zufolge entfaltet sich die Subjektwerdung des Säuglings zwischen der fürsorglichen Pflege durch die Mutter oder eine andere engste Bezugsperson, die diese Funktion erfüllt, einerseits, und den „inneren Impulsen“ (Schäfer 2011, S. 39), die der Säugling zunehmend in sich entdeckt, andererseits. Sie vollendet sich dort, wo das Kind seine inneren Impulse nach außen tragen und (in Form einer Sprache) symbolisieren kann (vgl. ebd., S. 39f.). Schäfer sieht

diesen frühen Selbst-Bildungsprozess als Grundlage aller weiteren Formen von Bildung und Lernen an.

Folgt man Schäfer, so erlebt der Säugling sich nach seiner Geburt weder in körperlicher noch in geistiger Hinsicht als ein einzelnes Subjekt, sondern als „Ensemble von Körperteilen“ mit einer „Vielfalt von Zentren des Lust-Unlust-Erlebens“ (ebd., S. 47). Erst durch das fürsorgliche Halten durch die Mutter bzw. die engste Bezugsperson, die den Säugling gerade dort schützt, wo er durch Umwelteinflüsse über seine eigenen Kompetenzen hinaus belastet wird, erlebt er sich als integriertes Subjekt in Abgrenzung von der Umwelt (vgl. ebd., S. 48). Zunächst sind dem Säugling das Gehaltenwerden und die Fürsorge der engsten Bezugsperson allerdings noch nicht bewusst. In jenem Moment aber, wo ihm diese Fürsorge für kurze Dauer entzogen wird und er schreit, erhält er ein Bewusstsein dieser Abhängigkeit von der engsten Bezugsperson (vgl. ebd., S. 51).

Entstehung
des Selbst-
Bewusstseins
bei Säuglingen

Hier entfaltet nun das zweite Moment der Subjektwerdung, der innere Impuls, seine Wirkung: Wurde der Säugling in seinen ersten Lebensmonaten noch vor den (z.T. zerstörerischen) Wirkungen seines „inneren, spontanen Impulses“ (ebd., S. 54) in den Armen der Mutter geschützt (z.B. bei Wutanfällen), so eröffnet sich diesen spontanen Impulsen (psychoanalytisch: das „Es“) später ein Raum. Dies geschieht dort, wo die engste Bezugsperson nicht unmittelbar die noch nicht artikulierten Wollungen des Säuglings antizipiert und vorsorglich befriedigt, sondern „Lücken im Geschehensverlauf“ (ebd., S. 58) zulässt, in denen der Säugling nach Möglichkeiten der Realisierung seiner inneren Impulse in der äußeren Umwelt suchen (z.B. die Brust zum Stillen erst finden) muss.

Hier nun wird der Säugling eigener Wünsche und des Unterschiedes zwischen sich und seiner Umwelt gewahr, die Subjektwerdung gewinnt an Dynamik. Sie benötigt aber einen Bereich, der zwischen den inneren Wünschen und der äußeren Realität, zwischen Ich und Umwelt vermittelt und als „intermediärer Bereich“ (Winnicott 1951/2006) eine eigene, symbolische Wirklichkeit schafft (vgl. Schäfer 2011, S. 60). Hierin liegt die hohe Bedeutung von sog. „Übergangobjekten“ (Winnicott 1951/2006), aber auch von Phantasien, Spielen und gestalterischer Tätigkeit für den kindlichen Bildungsprozess.

Auch wenn Schäfer diesen kindlichen Prozess der Selbstbildung noch weiter analysiert (insbesondere geht er auf die Bedeutung des Vaters ein), kann ich ihn nicht in Gänze darstellen. Vielmehr gehe ich zuerst auf eine Kritik an Schäfers Thesen ein, die innerhalb der entwicklungspsychologischen Perspektive geäußert wurde, um ihn dann mit dem Ansatz der Sozialisationstheorie zu kontrastieren.

Schäfers Ansatz unterliegt insgesamt die Annahme, der Säugling könne in seinen ersten Monaten noch nicht zwischen Selbst und Objekt trennen und lebe in einer Symbiose mit seiner engsten Bezugsperson bzw. der Mutter, aus der er sich dann im Zuge des Bildungsprozesses befreie. Gegen diese Annahme wurde, ebenfalls aus psychoanalytisch-entwicklungspsychologischer Perspektive, eingewandt, dass „ein einheitliches Selbstempfinden und eine einheitliche Objektwahrnehmung schon im ersten Lebenshalbjahr existieren“ (Dornes 1997, S. 97). Dieses präreflexive „Selbstempfinden“ sei allerdings nicht mit einem „reflexiven Ich-Bewußtsein“ zu verwechseln, welches sich erst im Alter von 18 Monaten

entfaltet (ebd., S. 101) – also zu jenem Zeitpunkt, an dem nach Schäfer auch der frühe Bildungsprozess abgeschlossen ist. Dornes' Kritik wird durch empirische Beobachtungen von D. Stern an Säuglingen untermauert, die z.B. unterscheiden können, ob sie selbst oder andere Personen Urheber von Handlungen sind. Obgleich es also schon mit der Geburt ein Selbstempfinden des Säuglings gibt, kommt es bei ihm aber auch zu „Gemeinsamkeitserlebnissen“ mit der engsten Bezugsperson. Empirisch sei, so Dornes, noch unklar, ob diese nicht-symbolischen „Gemeinsamkeitserlebnisse“ zunächst dominieren oder gleichgewichtig mit dem Selbstempfinden sind (vgl. Dornes 1997, S. 104).

2.3 Die sozialisationstheoretische Perspektive

Während in diesen psychoanalytisch orientierten entwicklungspsychologischen Ansätzen (Schäfer, Dornes) der Bildungsprozess des Kindes vornehmlich aus seiner Interaktion mit den Eltern erklärt und hernach das Kind vor allem als individuelles thematisiert wird, lässt sich hiervon die sozialisationstheoretische Perspektive abgrenzen, zu deren wichtigsten Vertretern William Damon (1990) und James Youniss (1980, 1994) gehören.

Youniss (1980, 1994) unterscheidet, anknüpfend an den Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1986) und an Edmund Sullivan (1953), zwischen der Eltern-Kind-Beziehung und den sozialen Beziehungen des Kindes mit seinen Gleichaltrigen. Diese Differenz erhält in jenem Moment Bedeutung, zu dem ein Kind bewusst erkennt, dass seine Gedanken anders sind als die der anderen. Nach Piaget (vgl. 1986, S. 67) versucht das Kind nun, die Interaktionsregeln dieser Gedanken zu verstehen. In der Eltern-Kind-Beziehung werden solche Interaktionsregeln ihm von den Eltern mit Macht und Autorität auferlegt (vgl. Youniss 1994, S. 18); das Kind fügt sich ihnen, kann sie aber nicht eigentlich verstehen, da es eher Objekt denn Partner dieser Interaktion ist. Die Beziehung zu den Eltern beruht insofern (noch) nicht auf einer Wechselseitigkeit.

Die Funktion von Gleichaltrigen im Sozialisationsprozess

Die Bedeutung von Gleichaltrigen liegt in der Möglichkeit einer wechselseitigen Beziehung, innerhalb derer Interaktionsregeln verstanden und gelernt werden können. Denn unter den peers werden die Interaktionsregeln gemeinsam produziert bzw., wie Youniss es nennt, „ko-konstruiert“ (ebd., S. 35):

„Wechselseitigkeit wird zuerst praktiziert, dann in Prinzipien umgesetzt und schließlich wieder in die soziale Praxis übertragen. [...] Gleichaltrige entwickeln gemeinsam die Perspektiven, die sie miteinander teilen. Wenn sie sich in die Perspektive des anderen hineinversetzen, übernehmen sie damit eine Perspektive, die sie und der andere konstruiert haben“.

YOUNISS 1994, S. 35

Darauf, dass diese Gegenüberstellung von autoritären Eltern-Kind-Beziehungen und Beziehungen unter Gleichaltrigen, wie sie Youniss betont, in ihrer Schärfe nicht aufrecht zu halten ist, haben Krappmann und Oswald hingewiesen: Nur unter den (besten) Freunden kommt es überhaupt zu einem offenen Aushandlungsprozess, während unter Kindern,

die einander nicht schon vertraut sind, solche gelungenen Aushandlungen kaum zu beobachten sind (vgl. Krappmann/ Oswald 1995, S. 103f.).

Das Lernen von Interaktionsregeln unter Gleichaltrigen vollzieht sich, wie Youniss in einer empirischen Studie nachweist, zwischen dem 6. und 14. Lebensjahr. Während die Jüngeren noch auf die praktische Einhaltung isolierter Interaktionsregeln achten, sehen die Älteren diese Regeln schon als Prinzipien in einem Gesamtsystem der Freundschaft. Später entsteht hier auch die Vorstellung von einer Beziehung zwischen individuellen Persönlichkeiten (vgl. Youniss 1994, S. 25f.).

Youniss bezeichnet die hier entstehende Wechselseitigkeit der Perspektiven als Reziprozität und unterscheidet die symmetrische Reziprozität der Jüngeren von der kooperativen Reziprozität der älteren Kinder: Im Alter von 6 bis 8 Jahren sei „Freundschaft auf Praktiken im Hier-und-Jetzt bezogen“ (1994, S. 51). Jede Handlung des einen Kindes wird vom anderen im Guten wie Bösen unmittelbar vergolten. „Die Elemente dieser Transaktionen sind auf beiden Seiten genau bestimmt, so daß jeder Tauschakt in sich abgeschlossen ist, ohne sich noch in die Zukunft zu erstrecken“ (ebd.). Die Kinder merken jedoch, dass eine solche symmetrische Reziprozität die Beziehung sehr schnell zu einem Ende führen kann. Hier entsteht der Keim der „kooperativen Reziprozität“, wie sie bei den Älteren zu beobachten ist. Jene ist zwar auf „Gleichwertiges, aber nicht notwendigerweise Gleiches“ bezogen (ebd., S. 52), sodass jedes einzelne Kind auch seine (temporären) Schwächen und Stärken in die Beziehung einbringen bzw. in dieser erst entdecken kann. Hier entsteht in der Freundschaft eine Moral, mit der der Kreis der Gleichaltrigen eine sich „wechselseitig befriedigende und gleichwohl Individualität sichernde Form der Gemeinschaft“ (ebd., S. 55f.) findet.

Youniss' Arbeit ist für die sozialisationstheoretische Perspektive von hoher Bedeutung, so dass sie zum Referenzpunkt vieler empirischer Forschungen wurde (vgl. z. B. Krappmann/ Oswald 1995; Reinders 2014). Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Arbeiten, wie sie hier anhand von Schäfer und Youniss beispielhaft vorgestellt wurden, vermitteln Erwachsenen und Pädagog*innen eine sehr plausible Vorstellung vom Gelingen des Aufwachsens. Doch leiden derlei Ansätze oft unter dem Problem einer ihnen unterliegenden Normativität, die sie häufig mit den erwachsenen Pädagog*innen, ihren Rezipient*innen, teilen. Denn sie gehen nicht nur (mehr oder weniger implizit) von bestimmten Entwicklungs- oder Sozialisationsschritten aus, die zu einem bestimmten Alter gemacht werden müssen, sie sehen Kinder zudem vornehmlich als „zukünftige Erwachsene“, nicht aber als „Personen aus eigenem Recht“ an (Honig 1999, S. 79). Diese Sichtweise auf das Kind wurde schon früh in der Pädagogik kritisiert, da sie Wachstum als eine „Bewegung hin zu einem festgelegten Ziel“ auffasse, das sich im Erwachsenen verkörpere (Dewey 1985, S. 55). Demgegenüber wurde vorgeschlagen, Wachstum selbst als das Ziel zu sehen; dies bedeute, jede Phase des Lebens „unabhängig vom Alter“ für sich zu betrachten und die ihr je inhärenten Entfaltungs- und Wachstumsmöglichkeiten zu nutzen (vgl. ebd., S. 56). In der modernen empirischen Forschung zum Kinde ist mit diesem Ansatz u.a. die sozialkonstruktivistisch-ethnographische Sichtweise verbunden.

Kritik an der impliziten Normativität entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Ansätze

2.4 Die sozialkonstruktivistisch-ethnographische Perspektive

Versteht man die Kindheit als gesellschaftliches Konstrukt, so sind die „sozialen Beziehungen und Kulturen von Kindern es aus eigenem Recht wert, erforscht zu werden, unabhängig von der Perspektive und den Interessen der Erwachsenen“ (Prout/James 1990, S. 8). Für diese Forschung hat sich insbesondere die qualitative Richtung und hier vor allem die Ethnographie als geeignet erwiesen (vgl. ebd. und Heinzel 2012), mit der nicht nach einer Persönlichkeitsentwicklung oder Graden der Einsozialisation in die Gesellschaft, sondern danach gefragt werden kann, „wie Kinder im Handeln soziale Realität miteinander *konkret* herstellen“ (Kelle/Breidenstein 1996, S. 51; Hervorhebung im Original). Denn der Blick auf die Praktiken bedeutet, „nicht das Ziel der Entwicklung im Rahmen von Sozialisationsprozessen immer schon vorauszusetzen [...]. Stattdessen rücken die alltagskulturellen Bedeutungen der Praktiken für die Kinder *selbst* in den Vordergrund“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Zur Bedeutung von Kinderspielen

Zur Kindheit gehört vor allem das Spielen, bringen doch Kinder in ihren Spielen eine gemeinsame Wirklichkeit im Sinne einer Kinderkultur hervor. Derartige „Spielgemeinschaften“ von 4- bis 9-Jährigen stehen im Zentrum einer empirisch-rekonstruktiven Studie von Iris Nentwig-Gesemann und ihren Student*innen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002; Nentwig-Gesemann/Klar 2002). Konventionelle Verfahren der empirischen Forschung, die die Kinder dazu verpflichten, über ihre Spielpraxis zu erzählen, stoßen bei solch jungen Untersuchungspersonen schnell an Grenzen, da die Kinder lieber performativ darstellen, wie sie ihre Spiele spielen. So beobachtete Nentwig-Gesemann, dass während der von ihr geführten Gruppendiskussionen spontan „Mädchen begannen bspw. gemeinsam zu singen und zu tanzen“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 47), sodass sie später die Kinder explizit dazu aufforderte, ihre Spiele während der Erhebung zu spielen, und diese dann videographierte. Hier zeigt sich, dass die empirische Erforschung von (Klein-)Kindern „die Grenzen der sozialen Welt sprach- und handlungsfähiger Akteure [im Sinne von Erwachsenen; AMN] überschreiten“ (Honig 1999, S. 80) muss.

Fallbeispiel



Während den Kindern stets viele Varianten eines Spiels (z.B. des zur Zeit der Erhebung sehr beliebten Pokémon) geläufig waren, gab es in der Untersuchung von Nentwig-Gesemann auch solche „Situationen, in denen sich die Kinder ganz ihrer habitualisierten Spielpraxis hingaben, ohne sich noch zu einer (auch verbal erläuternden) verständlichen Vermittlung an uns [Forscherinnen; AMN] verpflichtet zu fühlen: Sie spielten ihren Wettstreit mit Pokémon-Karten aus, sie sangen und tanzten, ohne uns damit explizit etwas Bestimmtes erklären zu wollen“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 54). Solchen Momenten wurde in der Forschung besondere Aufmerksamkeit geschenkt.

Unter den vielen Spielvarianten ließen sich drei verschiedene Strukturen identifizieren: Erstens die von der Kulturindustrie vorgefertigten Regeln, wie sie bei „Pokémon“ etwa auf die Karten geschrieben sind:

„In jeder Spielrunde innerhalb dieses Spiels wurde von jedem Mitspieler eine Karte auf den Tisch gelegt und mit den möglichen ‚Attacken‘ der auf der

Karte abgebildeten Pokémon-Figur gegen die anderen Figuren bzw. Karten ‚gekämpft‘. Die jeweils stärkste Karte in jeder Runde wurde von dem Spieler, der sie eingesetzt hatte, wieder auf die Hand genommen, die anderen Karten wurden aussortiert“.

NENTWIG-GESEMANN/KLAR 2002, S. 140

Zweitens entfalten die Kinder probenhaft und spontan Spielvarianten, „deren Regeln noch nicht zu den gesicherten Wissensbeständen einer Spielgruppe gehören“ (ebd., S. 139). So stellen sich in der „Werfen“ genannten Variante „zwei Kinder an einer imaginierten Linie auf und werfen je eine Pokémon-Karte so weit sie können nach vorne. Das Kind, das weiter geworfen hat, gewinnt die des Mitspielers“ (ebd., S. 155). Drittens zeigt sich, dass gerade die probenhaft entfalteteten Spielvarianten zugleich „tief in der Kinderkultur bzw. der Kultur des Spielens verwurzelt“ (ebd., S. 139) sind, welche von den Kindern aber nicht expliziert werden. Zum Beispiel erinnert das „Werfen“ an solch alte Spiele wie das „Kirschkerne spucken“. Oder die an die Wand gestellten „Pokémon“-Karten werden mit den zuvor in der Mode gewesenen „Gogos“ umgeworfen, die selbst wiederum auf Wurfspiele mit Schafsknöcheln zurückgehen (vgl. dazu Tervooren 2001). Hierin zeigt sich eine „Tradierung von praktischem Wissen innerhalb der Kinderkultur, eines Wissens darüber, wie man Spiele spielen kann – und zwar relativ unabhängig vom gerade verfügbaren bzw. am meisten ‚angesagten‘ Material“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 58).

Nicht auf Videographie, sondern auf teilnehmende Beobachtung stützte sich dagegen Sascha Neumann (2012, 2013). In seiner Ethnographie einer Kindertagesstätte ging es ihm u.a. um die Frage, wie kleine Kinder mit der Räumlichkeit dieser Einrichtung und den in ihr befindlichen Dingen umgehen. Folgende Beobachtungen machte er dabei:

„Auf dem Teppich befinden sich neben Stofftieren und Spielzeugen auch einige Kinder (9–11 Monate alt). Zwei von ihnen, Lara und Rolf, liegen in der Mitte auf ihren Bäuchen, zwei weitere, Maria und Pierre, in Babywippen, die am Rand des Teppichfeldes platziert sind. Neben Pierre sitzt Marguerite auf einem weit nach unten gefahrenen Bürostuhl. In der Hand hält sie eine Schale mit Brei, in der sie mit einem Plastiklöffel herum rührt und dann damit beginnt, Pierre zu füttern. Ich beobachte immer wieder andere Personen dabei, wie sie sich dem Teppich nähern, dann aber um ihn herum tänzeln, auf seinen Rändern balancieren oder vor ihm plötzlich stoppen, um ihn dann in weiten Schritten auf den Zehenspitzen zu überqueren. Nach einer Weile sehe ich, wie Martine (35 Monate) einen Softball vom gelben Linoleumboden aus auf den Teppich schleudert. Als der Ball auf dem Teppich zum Liegen kommt, läuft sie auf ihn zu und hebt ihn auf. Marguerite, die immer noch auf dem Bürostuhl sitzt und Pierre füttert, kehrt ihren Oberkörper um und ruft in Richtung Martine: ‚Martine, ihr sollt doch nicht so wild durch die Gegend rennen!‘. Martine zieht sich mit betont lang(sam)en Schritten vom Teppich auf den Linoleumboden zurück, dreht sich um und beginnt zu grinsen.“

NEUMANN 2013, S. 110

Territoriale
Altersord-
nungen in der
Kindertages-
stätte

Fallbeispiel



In diesem Raum hat sich also eine „territoriale Ordnung“ etabliert, „in die eine soziale Ordnung des Geschehens eingeschrieben ist“, welche Kinder unterschiedlicher Altersgruppen voneinander trennt. Der Teppich fungiert dabei „in der Aufteilung des nicht weiter durch Wände untergliederten Raums als eine Art ‚Nest‘, in dem Kinder, die noch nicht in der Lage sind, selbst zu sitzen oder zu laufen, territorial vom übrigen Geschehens abgeschirmt werden“ (ebd., S. 211). Dass diese territoriale Altersordnung nicht (nur) im spontanen Handeln der Kinder entstanden ist, sondern durch das pädagogische Personal (etwa die Erzieherin „Marguerite“) zumindest forciert wird, weist darauf hin, dass Kinder, auch wenn sie ansonsten mit ihren eigenen Praktiken (etwa dem Werfen des Softballs) beschäftigt sind, in der Kindertagesstätte jederzeit zu Adressaten der Pädagogik gemacht werden können, die erziehungsbedürftig sind.

2.5 Kinder als Adressaten der Pädagogik

Kindheit, so wie sie heute in den meisten Ländern der Erde gesellschaftlich institutionalisiert ist, wäre ohne die Adressierung von Kindern durch die Pädagogik nicht denkbar. Neben dem Verbot von Kinderarbeit (das allerdings keineswegs überall gilt und schon gar nicht in allen Ländern durchgesetzt ist), hat insbesondere die Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht Folgen für das Leben von Kindern. In Preußen bereits im 18. Jahrhundert deklariert, wurde die Schulpflicht in Deutschland aber erst im frühen 20. Jahrhundert durchgesetzt. Wenngleich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, haben mittlerweile die meisten Nationalstaaten sehr hohe Beschulungsquoten für Kinder erreicht (vgl. Meyer et al. 1992). Diese „gesellschaftliche Durchsetzung der Schulpflicht und des Verbots der Kinderarbeit in Gestalt von verbindlichen Rechtsnormen [...] bedeutete eine massive Verschiebung in der normativen Verfasstheit von Kindheit in modernen Gesellschaften“ (Kelle 2013, S. 15).

Die Folgen der Schulpflicht für die Kindheit

Das Verbot der Kinderarbeit und die Einführung der Schulpflicht implizieren nun aber nicht unbedingt mehr Freiräume für Kinder, sondern eher eine Änderung der Verhältnisse, innerhalb derer „Normen in Prozesse der Strukturierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Kindheit eingebunden werden“ (Kelle 2013, S. 23). Neben und im Zusammenhang mit gesellschaftlich etablierten Erwartungen an Kinder werden letztere auch durch und in pädagogischen Einrichtungen normiert und normalisiert (vgl. ebd., S. 30), etwa durch die Schuleingangsuntersuchungen, die Helga Kelle mit ihren Mitarbeiterinnen ethnographisch erforscht hat.

Fallbeispiel



Zum Zeitpunkt der Erhebungen bestanden die Schuleingangsuntersuchungen in Hessen aus drei Beobachtungspunkten: Die Schulanmeldung, bei der neben bürokratischen Angelegenheiten Lehrer*innen auch ein erstes Gespräch mit dem Kind führen, ein sogenannter „Schnuppertag“ und die ärztliche Schuleingangsuntersuchung, die außerhalb der Schule durchgeführt wird. Der Schnuppertag bietet den Kindern zwar Einblicke in den Schulalltag, vor allem aber dient er der Schule zur vielfältigen Beobachtung der Kinder, wie Kelle und ihre Mitarbeiterinnen schildern:

„Die Kinder sollen Namensschilder auswählen, wobei sichtbar wird, ob sie das Schriftbild ihres Namens erkennen. Ein Lied mit vertrauter Melodie und neuem Text soll von der Gruppe nachgesungen werden, womit Aussprache und Merkfähigkeit in den Blick geraten. Ein mitzubringendes Spielzeug dient als Erzählaufforderung im Stuhlkreis, wobei ebenfalls Sprech-, aber auch Selbstdarstellungsfähigkeiten und soziales Verhalten in der Gruppe in den Blick genommen werden. Die Aufforderung, eine erzählte Geschichte durch Fingerspiele zu untermalen und gemeinsam nachzuerzählen, gibt Einblicke in feinmotorische Fertigkeiten, in für das Erzählte relevante Kenntnisse und in Fähigkeiten zur Darstellung von Sinnzusammenhängen. Bastelarbeiten und sportliche Aktivitäten schaffen Möglichkeiten zur Beobachtung von Fein- und Grobmotorik. Die Inszenierung einer Frühstückspause bietet Anlass, mit den Kindern über (familiäre) Essgewohnheiten ins Gespräch zu kommen und sie beim Essen und in ihrem Sozialverhalten zu beobachten.“

KELLE ET AL. 2012, S. 13

Jede dieser Lerngelegenheiten für die Kinder bietet also auch eine Möglichkeit für deren Beobachtung. Wie Kelle et al. anhand eines Kindes, „Tim“ genannt, zeigen, geht es bei den Kontaktpunkten in der Schule aber nicht unbedingt darum, den individuellen Förderbedarf zu diagnostizieren, sondern auch darum festzustellen, ob das Kind denn für die Schule geeignet sei. Bei Tim wurden schon während der Schulanmeldung „Auffälligkeiten“ (ebd., S. 16) durch zwei Lehrerinnen festgestellt. Ohne dass eine Förderung zur Sprache gebracht würde, verfestigt sich dann diese Diagnose, die letztlich eine Rückstellung nahelegen würde, im Zuge des Schnuppertages. Erst aufgrund der positiveren Einschätzung der Schulärztin und weil die Schulleiterin Tim als gerade für die „förderdiagnostische Ausrichtung der Eingangsstufe“ (ebd., S. 17) geeignet ansieht, wird er letztlich doch noch in die Grundschule aufgenommen.

Die Schule ist für Kinder sicherlich in der Hauptsache ein Ort des organisierten Lernens – hierauf wird noch in Kapitel 8 zurückzukommen sein. Schule hat aber auch eine Sozialisationsfunktion, insofern sich in ihr „Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentliche Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung“ (Parsons 1959/2012, S. 104) in der Gesellschaft entwickeln (sollen). Dabei geht es keineswegs alleine darum, dass Kinder die Rolle eines guten, engagierten und gegenüber den Lehrer*innen gehorsamen Schülers einnehmen; die Sozialisationsfunktion der Schule erstreckt sich auch darauf, wie Schüler*innen mit diesen Rollenerwartungen zurechtkommen, sie zeitweise umgehen oder nur teilweise berücksichtigen und sich eigene Freiräume schaffen. Besonders deutlich wird dies, wenn man – wie dies Georg Breidenstein und seine Mitarbeiter*innen gemacht haben – beobachtet, wie Schüler*innen am Ausgang der Kindheit (in der 7. und 8. Klasse) in der Unterrichtssituation agieren.

Der Frontalunterricht etwa ist definitorisch dadurch gekennzeichnet, dass im Wesentlichen der/die Lehrer*in spricht, während die Schüler*innen zuhören und nur auf Fragen antworten. Breidenstein zeigt jedoch, dass neben der Kommunikation zwischen Lehrer*in und Schüler*innen stets auch noch zwischen einigen Kindern Gespräche stattfinden,

Die Sozialisationsfunktion der Schule

Fallbeispiel



ohne dass dies bedeuten würde, sie nähmen nicht mehr am Unterricht teil. Eines der Beobachtungsprotokolle (die durch Audiomitschnitte ergänzt wurden) interpretiert Breidenstein folgendermaßen:

Hanna ist die Unterrichtsinhalte betreffend durchaus ‚auf dem Laufenden‘. Sie ‚verfolgt‘ den Unterricht und leistet Beiträge unterschiedlicher Art. Dabei scheint es verschiedene Adressatenkreise für ihre Bemerkungen zu geben. Manches ist gemurmelt, im Wesentlichen ein Selbstgespräch und allenfalls noch für die Nachbarin bestimmt [...]. Anderes ist unmittelbar an ihre Nachbarin gerichtet [...]. Eine dritte Sorte Bemerkungen ist halblaut gesprochen, im unmittelbaren Umfeld zu verstehen, aber in der Regel nicht von der Lehrperson [...]. Eine vierte Sorte Äußerungen ist gewissermaßen öffentlich und zum Teil kollektiver Art („Jaaa“ und das Lachen an verschiedenen Stellen) – hier bilden sich ein Chor der Antwortenden und ein gemeinsam durch Lachen reagierendes Publikum.“

BREIDENSTEIN 2006, S. 114

Im Unterricht müssen Kinder also nicht nur die Erwartungen der Lehrperson erfüllen und etwa auf plötzliche Fragen reagieren können. Ihre Kommunikation richtet sich auch an die Klassenkamerad*innen bzw. einzelne Gruppen unter ihnen. Selbst dann, wenn ein Kind engagiert am Unterricht teilnimmt und sich aus eigener Initiative heraus meldet, ist es ratsam, nicht nur die Reaktion der Lehrperson, sondern auch der anderen Kinder im Auge zu behalten. So beobachtete ein Forscher, wie „Basti“ sich zunächst ‚ganz normal‘ meldete, um dann seine Brust herauszustrecken und „beide Arme nach oben“ zu strecken, und zwar „mit spitzen Zeigefingern“ (ebd., S. 99). Dies lässt sich folgendermaßen interpretieren:

„Was zunächst als aufrechter Wunsch und Vorbereitung eines bedeutsamen Beitrages erscheint, bricht sich in der Überzeichnung und ist schließlich als Ironisierung der ganzen Prozedur des Sich-Meldens zu lesen. Die karikierende Übertreibung ermöglicht es Basti, einerseits das ‚Spiel mitzuspielen‘ – sich als eifriger Schüler zu melden, und zugleich sich davon zu distanzieren – seinem Publikum (den Mitschülern und dem Ethnographen) zu zeigen, dass er es nicht ernst meint, sondern eigentlich ‚drüber steht‘.“

BREIDENSTEIN 2006, S. 100

Kinder sind, dies zeigt sich hier, also nicht nur passive Adressat*innen der Pädagogik, sondern gehen mit den Adressierungen etwa durch Lehrpersonen auf ihre je eigene Weise um. Breidenstein verdichtet diese Fähigkeiten, die Kinder im Unterricht an den Tag legen, in der Metaphorik des „Schülerjobs“: „Man tut, was zu tun ist, ohne damit (vollständig) identifiziert zu sein. Man kommt seinen Verpflichtungen nach, ohne grundsätzlich nach Sinn und Legitimität zu fragen, und das alltägliche Tun ist wesentlich von Routine und Pragmatismus geprägt“ (2006, S. 11).

2.6 Resümee

Kindheiten in modernen Gesellschaften sind, das wird schon in dieser knappen Einführung deutlich, aufs engste mit der Pädagogik verwoben. Dies geht so weit, dass erst mit der flächendeckenden Adressierung von Kindern durch die Pädagogik (insbesondere durch die Schulpflicht) von einer eigenständigen Kindheit, die klar vom Erwachsenenalter abzugrenzen ist, gesprochen werden kann. Dabei entfaltet sich eine spannungsreiche Dialektik: Zwar gewinnen Kinder, soweit ihnen eine Kindheit zugestanden wird, einen Freiraum, in dem sie sich als Subjekte ausprobieren, lernen und die Welt entdecken können. Zugleich werden sie aber, je stärker sie in pädagogische Institutionen eingebunden werden, zu Objekten (Adressat*innen) der Pädagogen, mit deren Verhaltenserwartungen sie konfrontiert werden. Wenngleich historisch später, so lassen sich – wie im folgenden Kapitel zu zeigen sein wird – auch für die Jugend ähnliche Phänomene rekonstruieren.