

Dieter Timmermann/Wolfgang Melzer

**Wandel von Kindheit und öffentliche Erziehung.
(Selbst-)Kritische Reflexionen über Ansätze und Perspekti-
ven der Kindheitsforschung**

0. Vorwort

Um beim Leser bzw. bei der Leserin keine falschen Erwartungen über das Entstehen zu lassen, was wir in diesem Beitrag ausführen, sei darauf hingewiesen, daß die Sichtung von Literatur, von der wir hoffen, daß sie, obwohl nicht allumfassend, doch repräsentativ ist, zum Thema Kindheit bzw. Wandel von Kindheit, uns entgegen unserer ursprünglichen Absicht dazu verführt hat, eine Art Bestandsaufnahme der Thesen über den Wandel von Kindheit zu präsentieren. Diese Bestandsaufnahme legt als theoretisches Referenzmodell das Mehrebenenmodell der neueren Sozialisationsforschung zugrunde, das zugegebenermaßen ein harter Maßstab ist. Daher überrascht es vielleicht nicht mehr, wenn wir vorausschicken, daß die Bestandsaufnahme insofern recht kritisch ausfällt, als eine Reihe von Forschungsdefiziten herausgearbeitet werden, die sowohl die Beobachtung des Wandels von Kindheit als auch des Zusammenhangs zur öffentlichen (Grundschul)-Erziehung betreffen. Im Prinzip erlaubt es diese Defizitanalyse, ein Forschungsprogramm für die Kindheitsforschung zu formulieren, das für die weitere Arbeit (z.B. des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung) handlungsleitend sein könnte. Wir wollen diesen Entwicklungsperspektiven indes nicht vorgreifen. So bleibt den Autoren und Autorinnen der in unserem Beitrag kritisch beleuchteten Arbeiten der Trost, uns vorhalten zu können, wir hätten selbst keinen Weg gezeigt, der es erlauben würde, dem Mehrebenenmodell gerecht zu werden. Wir meinen allerdings, daß es dazu der kritischen Anstrengungen vieler Kindheitsforscher/innen bedarf.

1. Einleitung

Wandel von Kindheit ist *ein* Aspekt des sozialen Wandels, d.h. der Veränderung von Gesellschaften überhaupt (vgl. dazu Dreitzel 1972; Hanf et al.

1975). Versteht man Gesellschaft als Einheit verschiedener "Sphären", die als Subsysteme mit unterschiedlicher Ausstattung an relativer Autonomie miteinander kommunizieren, dann impliziert sozialer Wandel notwendigerweise nicht allein die Veränderung des Ganzen (der Gesellschaft), sondern auch den Wandel seiner Teile, d.h. der "Sphären". Offen ist dabei zum einen, *wie* in diesem Ensemble von Veränderungen die einzelnen "Sphären" miteinander kommunizieren, ob z.B. subsystemischer Wandel simultan oder auch ungleichzeitig vonstatten geht, und welche Wirkungszusammenhänge identifizierbar sind; und zum zweiten ist klärungsbedürftig, ob der Wandel des Ganzen mehr ist als die Summe der Wandlungen seiner Teile. Diese beiden schwierigsten Fragen einer Theorie des sozialen Wandels bleiben ungelöst (vgl. Buehl 1990; Tippelt 1990), sie sollen aber hier auch gar nicht verfolgt werden. Vielmehr soll der Hinweis darauf den Blick dafür sensibilisieren, daß der Wandel von Kindheit im Prinzip nur im Zusammenhang mit der Entwicklung der Gesellschaft als Ganzes und der anderen "Sphären" analysiert werden kann. Interessant ist nun, daß der Wandel von Kindheit Mitte der 70er Jahre offensichtlich nicht als ein besonderes Phänomen sozialen Wandels wahrgenommen wurde.

In der Arbeit von Hanf et al. (1975) erscheinen Wirtschaft, Technologie, Wertsystem, Sozialstruktur, Bildungssystem und Politik als gesellschaftliche Subsysteme, deren Entwicklungen besondere Aufmerksamkeit erheischen, nicht aber das Phänomen Kindheit, obwohl einiges dafür spricht anzunehmen, daß nicht nur bzw. nicht erst der Vergleich der Kindheiten der 1940er und 1960er Generationen (vgl. Büchner 1985, 56 ff), sondern auch jener Kindheiten der 1950er und 1930er oder der 1950er und 1970er oder der 1980er und 1960er Jahre interessante Einsichten in den Wandel von Kindheit verspricht.

Es geht in diesem Beitrag aber nicht allein darum, den Wandel von Kindheit zu beschreiben, sondern eine Verbindung herzustellen zwischen dem Wandel von Kindheit und den Arrangements öffentlicher Erziehung. Wie noch gezeigt wird, stellt die herangezogene Literatur durchweg einen ganz bestimmten linearen Zusammenhang zwischen der Evolution von Kindheit und öffentlicher Erziehung her: die Kindheit übernimmt in diesem Beziehungsgefüge die lead-Funktion, während öffentliche Erziehung die Adaptionenrolle einnimmt, d.h. sie hat sich den durch den Wandel von Kindheit entstandenen und identifizierten Herausforderungen an ihre Leistungen anzupassen. Eine kurze Überlegung verdeutlicht indessen, daß öffentliche Erziehungsaktivitäten dem Wandel der Kindheit nicht nur äußerlich sind, sondern den Wandel auch mittragen und mitvollziehen: einerseits kann man die Einrich-

tung von Kindertagesstätten als erziehungspolitische Reaktion auf die steigende Erwerbsneigung von Müttern kleiner Kinder im entsprechenden Alter interpretieren, andererseits ist es erst die Einrichtung der Stätten und vor allem ihre Nutzung selbst, welche die Kindheitserfahrungen der Kinder verändernd prägt. Einerseits kann man Veränderungen in den kindlichen Lebenswelten (z.B. die steigende Berufstätigkeit der Mütter) oder veränderte erwartete Anforderungen an zukünftige Arbeitskräfte (z.B. Teamfähigkeit, Kreativität) zur Begründung von veränderten öffentlichen Erziehungskonzepten (z.B. in den Grundschulen) heranziehen, es ist aber andererseits erst die Einführung von Ganztagschulen oder von neuen Unterrichtskonzepten selbst, welche kindliches (Er-)Leben verändert.

Im folgenden wollen wir dem Zusammenhang des Wandels von Kindheit und öffentlicher Erziehung in der Bundesrepublik nachspüren. Wir schränken dabei die Kindheit auf die Lebens- und Entwicklungsphase im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren ein, was schulischerseits den Besuch der Grundschule sowie der Orientierungsstufe und damit die für den Bildungs- und Lebensverlauf wichtige wie kritische Problematik des Übergangs in die Sekundarstufe I einschließt. Wir werden zunächst in Anlehnung an die gängige Diskussion sowie an das lebensweltliche Sozialisationsmodell von Melzer (1987) die in der aktuellen Kindheitsliteratur vorfindlichen Argumentationsmuster zum Wandel der modernen Kindheit rekonstruieren und kritisch prüfen. Sodann werden wir die Implikationen für öffentliche Erziehung, d.h. in concreto für die Schulentwicklung erörtern.

2. Wandel der Kindheit

Bei der Durchsicht der für diesen Beitrag benutzten Literatur fällt zunächst auf, daß eher selten der Versuch gemacht wird, Kindheit zu definieren. Zwar wird der Begriff häufig benutzt, doch im Zuge der Beschreibung der Wandlungsprozesse stehen meist die Familie oder - allgemeiner gesprochen - Formen intimen Zusammenlebens von Anfang an im Vordergrund (so z.B. bei Fölling-Albers 1989; Holtappels/Zimmermann 1990; Grundmann/Huinink 1991). Absichtlich oder unbewußt wird Kindheit mit Familie und Wandel der Kindheit mit Wandel der Familie gleichgesetzt. Wenn auch unstrittig ist, daß zwischen Wandel von Familie und Wandel von Kindheit ein sachlicher Zusammenhang besteht (vgl. Büchner 1985, 16), so erscheint die Gleichsetzung problematisch (vgl. ebenda, 11 - 26). Denn während Familie als eine

"historisch determinierte Sozialform" bzw. als eine bestimmte Form von Lebensgemeinschaft gilt, die Kinder *und* Erwachsene umfaßt (vgl. Weber-Kellermann 1974, 17; ebenso Büchner 1985, 16 ff und Mollenhauer 1989), beschreibt Kindheit einen besonderen sozialen Status, der durch die Trennung der kindlichen Lebenssphäre von der Welt der Erwachsenen konstituiert ist (vgl. Büchner 1985, 12). Damit wird Kindheit von uns in Anlehnung an Lenzen (1989) weder nur als Altersstufe noch als nur individuelle Lebenslaufphase noch im Sinne von Kindlichkeit, sondern als menschliche Seinsweise in einer bestimmten Lebensaltersphase gefaßt, in der aus sozialwissenschaftlicher Perspektive die Erziehung als Vergesellschaftung des Individuums sowie die Ausbildung des Ich (Lenzen 1989, 854) im Vordergrund stehen.

Wandel von Kindheit geht retrospektiv in die Geschichte von Kindheit über. Lenzen (1989, 849 - 854) unterscheidet sechs verschiedene Ansätze der "Geschichte der Kindheit". Wir schließen uns allerdings weder der Verfallsgeschichte-Variante (nach Aries 1975) noch der These der Fortschrittsgeschichte (de Mause 1977), weder der Version der Kindheitsgeschichte als Klassengeschichte noch derjenigen der Kindheitsgeschichte als Nebenprodukt der Erziehungsgeschichte und weder der Variante der geschichtslosen Erziehungskritik noch der Version der Demarkationsgeschichte (Postman 1983, Hengst et al. 1981) an. Da wir Kindheit als menschliche Seinsweise in einer bestimmten Lebensaltersphase definiert haben, in der Erziehung die Ausbildung des Ich und die Vergesellschaftung des Subjekts gewährleisten soll, ist mit Wandel der Kindheit die Veränderung dieser Seinsweise, die Veränderung der erzieherischen Formen, Bedingungen und Inhalte der Ausbildung des Ich sowie der Vergesellschaftung des Individuums in jener Lebensaltersphase (hier zwischen 6 und 12 Jahren) gemeint. Damit ist aber auch unterstellt, daß das Aufwachsen von Kindern in die Entwicklung der Gesamtgesellschaft eingebunden ist und als Wechselverhältnis von individueller und gesellschaftlicher Entwicklung begriffen wird. Damit folgen wir einem Sozialisationsmodell, das die Ausbildung des Ich faßt als einen "Prozeß der produktiven Aneignung von und aktiven Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, als den materiellen und sozialen Lebensbedingungen, die die Umwelt als 'Lebensraum' bilden" (Hurrelmann 1986, 7/8 und 11 ff). Danach nimmt das Subjekt qua sozialer Interaktion und Kommunikation die unmittelbare soziale und materiale Umwelt wahr "und baut eine innere psychische Repräsentanz der äußeren Realität auf. Diese innere Struktur bildet gewissermaßen den 'sozialen Kompaß' des Handelns und wird in ihren Feinausprägungen ständig den sich verändernden situativen und übergreifenden Gegebenheiten

ten angepaßt. Sie kann als Voraussetzung für den Erwerb der kognitiven, emotionalen und sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen betrachtet werden" (ebenda, 8). Diese Vorstellung der Ausbildung des individuellen wie gesellschaftlichen Ich durch die Dialektik von produktiver aneignender Handlung und prägender Struktur der Umwelt findet sich ebenso in Melzers Lebensweltmodell (Melzer 1987, 21 ff; Hurrelmann/Melzer 1990) wie in Büchners Formel der individuellen aktiven Aneignung der gegenständlichen und symbolischen Kultur (Büchner 1985, 58 ff; ebenso Rolff 1983, 153; Preuss-Lausitz et al. 1983, 11 ff). Wandel von Kindheit heißt dann mit Büchner "die sich verändernde gegenständliche *Ausstattung* der Kindheit und die sich verändernden *Aneignungsweisen* der gegenständlichen und symbolischen Kultur" (ebenda, 60). In der Logik des Sozialisationsmodells von Hurrelmann sowie des Lebensweltmodells von Melzer bedeutet Wandel der Kindheit die Veränderung der äußeren Realität, d.h. der materialen und sozialen Lebensbedingungen von Kindern und deren sich verändernde Aneignung von bzw. Auseinandersetzung mit der sich wandelnden Lebensumwelt. Es impliziert ferner den Wandel der sozialen Interaktion und Kommunikation mit der veränderten Umwelt und damit den Aufbau einer anderen psychischen Repräsentanz der äußeren Realität. Schließlich folgt daraus ein sich wandelnder 'sozialer Kompaß' des Handelns und ein Wandel der Formen des Erwerbs der kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen sowie deren Resultate.

Diese Charakterisierung des Wandels von Kindheit wirft die Frage auf, wie denn angesichts der Tatsache, daß Wandel ein kontinuierlicher Prozeß der Veränderung in der Zeit ist, der Wandel von Kindheit beobachtet, beschrieben oder gar erklärt werden kann. Prinzipiell bietet es sich an, Wandel als Differenz des Zustandes des Beobachtungsgegenstandes zu verschiedenen Zeitpunkten, die ausreichend weit auseinanderliegen sollten, zu kennzeichnen. Dieser prinzipielle Weg scheint für zwei Varianten offen zu sein. Variante eins versucht, die Kontinuitätsidee zu wahren, indem die Veränderung der Lebenswelten der Kinder und ihrer Interaktionen mit und in diesen Lebenswelten beschrieben wird. Der Wandel von Kindheit wird dann aus dem Wandel der Lebenswelten und Interaktionen "postuliert". Diese Variante scheint in der gesichteten Literatur zu dominieren. Die zweite Variante, die z.B. von Büchner (1985, 56 ff) eingeschlagen wird (vgl. aber ebenso Preuss-Lausitz et al. 1983), kennzeichnet Kindheit einerseits als besonderen sozialen Status und Erfahrungs- wie Lebensraum, konkretisiert sie andererseits in chronologisch angeordnete unterschiedliche *Kindheiten*, die durch die Aus-

bildung differenter "typischer Sozialcharaktere" definiert sind (Büchner 1985, 60 ff), worunter "gemeinsame grundlegende Verhaltensweisen und Bewußtseinsformen" verstanden werden (ebenda, 61). Kindheitsgeschichte wird hier zur Generationengeschichte, Wandel von Kindheit zu einer Folge generationspezifischer Kindheiten, die durch jeweils generationsspezifische Sozialcharaktere beschreibbar seien (ebenda, 64). Am Beispiel der von Büchner gewählten beiden Generationen (sog. 40er und 60er Generationen) ist diese Variante gut nachvollziehbar, sie suggeriert allerdings eher Diskontinuität als Kontinuität des Wandels.

Wir folgen nicht dem Generationenansatz, sondern werden versuchen, den Wandel von Kindheit als kontinuierlichen Prozeß sozialen Wandels etwa in den vergangenen dreißig Jahren zu resümieren, um dann zu fragen, wie die Arrangements öffentlicher Erziehung diesen Wandlungsprozeß begleitet haben und ob sich aus dem Wandlungsprozeß von Kindheit ein weitergehender Wandlungsbedarf im Feld öffentlicher Erziehung ergibt. Hurrelmann (1986, 19 ff) hat deutlich gemacht, daß aus methodologischen Gründen die Beschreibung und Analyse der Dialektik von individueller produktiver Aneignung der äußeren Realität und der äußeren Lebensumwelt selbst auf vier Ebenen erfolgen sollte: "Zielvorstellung für die Theoriebildung muß sein, Aussagen über alle Analyseebenen zu machen und diese Aussagen zu einem Netzwerk von aufeinander bezogenen Aussagen zu verknüpfen" (ebenda, 19/20). Wichtig sei es, die Wandlungsprozesse "auf jeder Ebene, also etwa der Gesellschafts-, der Organisations-, der Interaktionsebene und der Ebene der psychisch-physischen Struktur in ihrer Dynamik jeweils zu analysieren und diese ebenenspezifischen Entwicklungsprozesse zugleich in ihrer Interdependenz ... zu analysieren" (ebenda, 20). Im folgenden wollen wir wesentliche Befunde über die Entwicklungsprozesse auf den vier Ebenen im Hinblick auf den Wandel von Kindheit zusammentragen und interpretieren.

2.1 Wandel der sozioökonomischen Rahmenbedingungen

Lebensweltlich orientierte Kindheitsstudien neigen häufiger dazu, die Analyse des Wandels von Kindheit auf die Analyseebenen von Organisation, Interaktion und Subjekt zu beschränken, d.h. auf den direkten Interaktionszusammenhang zwischen Kind und unmittelbar erfahrbarer äußerer Realität (repräsentiert durch Familie, Schule, Medien u.a. Organisationen). Die Ebene der Gesamtgesellschaft und ihrer Strukturen bleibt entweder außerhalb der

Analyse (so z.B. bei Erler 1990; Fölling-Albers 1989; Holtappels/Zimmermann 1990; Grundmann/Huinink 1991) oder wird mit dem Individualisierungstheorem "abgehakt" (so bei Melzer/Hurrelmann 1990; Melzer 1991). Büchner (1985, 71 ff) und Tippelt (1991) hingegen diskutieren den Wandel der sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in die der Wandel von Kindheit quasi eingebettet ist, ausführlicher. Wir werden diesen Wandel an dieser Stelle sehr verdichtet rekapitulieren und an detaillierteren Darstellungen interessierte Leser/innen auf Büchner (1985) und Tippelt (1990) sowie die dort genannte Literatur verweisen.

Der Wandel der sozioökonomischen Rahmen- und allgemeinen Lebensbedingungen wird an einer Reihe von Variablen abgelesen, die durchweg mit drastisch gestiegenem Wohlstand assoziiert sind. Der Verweis auf die gewachsenen verfügbaren Realeinkommen und daraus finanzierten Konsumwellen wird ergänzt um den Hinweis auf den kontinuierlich ausgebauten Sozialstaat, die durchgreifende Technisierung und Ausstattung der Haushalte mit langlebigen Gebrauchsgütern, insbesondere mit dem allzeitig Mobilität versprechenden und ermöglichenden Auto, die gesunkene Arbeits- und gestiegene Freizeit und die extensiv in Anspruch genommenen Urlaubsgelegenheiten. Diesen Indikatoren gestiegenen Lebensstandards stehen allerdings auch Phänomene wie Arbeitsintensivierung, Massenarbeitslosigkeit und ökonomische Krisen, alte und "neue" soziale Ungleichheiten und Arbeitsmarktsegmentierungen gegenüber.

Begleitet - oder auch getragen - wurden diese Wohlstandsbewegungen von sozioökonomisch-strukturellen Veränderungen, die etwa durch die Stichworte des sektoralen Wandels der Produktions- und Beschäftigungs-, aber auch der Berufs-, Tätigkeits- und Qualifikationsstrukturen beschrieben sind. Marksteine dieses strukturellen Wandels sind: a) die Verschiebung der Produktions-, Beschäftigten-, Tätigkeits- und Berufsstrukturen zunächst vom primären zum sekundären Sektor und seit Beginn der 70er Jahre verstärkt hin zum Dienstleistungssektor, wobei nicht zuletzt die Expansion des öffentlichen Dienstes eine tragende Rolle zugunsten der Angestellten und Beamten gespielt hat; b) die Verschiebung des Qualifikationsbedarfs in Wirtschaft und Gesellschaft hin zu höheren Qualifikationen, ein Prozeß, der c) durch die Expansion weiterführender Bildung begleitet, z.T. angestoßen und z.T. forciert wurde, d) die stark gewachsene Frauen- und insbesondere Müttererwerbstätigkeit; e) die weit verbreiteten regionalen, beruflichen, sektoralen und zwischenbetrieblichen Mobilitätsprozesse und f) die ökonomisch bedingte Multikulturalität der bundesdeutschen Gesellschaft. Der sozioökonomische Wandel ging zugleich

einher mit Veränderungen der sozialökologischen Lebensbedingungen, d.h. der Siedlungsstrukturen und Wohnbedingungen. Agglomerations- und Verstädterungsprozesse mündeten in z.T. hohe Wohndichten, die soziale Reibungspunkte erzeugten, und sie opferten natürliche Spielräume dem wachsenden Verkehr. Die zunehmende Trennung von Funktionsbereichen wie Arbeiten, Wohnen, Einkaufen und Freizeitgestaltung erzeugte Pendlertum, lange Wege und das Verinselungsphänomen (vgl. Zeiher 1983) und damit die Substitution fester sozialer Bezüge durch funktionale, organisierte Beziehungen (Büchner 1985, 81). Die Zunahme des Wohnens in Hochhäusern und Großsiedlungen einerseits, in Eigenheimen andererseits ist ebenso erwähnenswert wie wachsende Wohnungsgrößen, Badausstattung, die Selbstverständlichkeit von Kinderzimmern wie die Ablösung der Wohnverhältnisse von anderen Sozialverhältnissen wie z.B. Alten- und Krankenpflege, Geburt, Tod, Herstellung von Nahrung und Kleidung. Schließlich verweist Büchner (1985, 107 ff) auf den Wandel der Erziehungsvorstellungen, Umgangsformen und Verhaltensnormen als ein *gesellschaftliches Phänomen*, das durch den Bedeutungsverlust autoritärer Erziehungskonzepte, -leitbilder und -praxen zugunsten partnerschaftlicher, die Subjektautonomie fördernde Einstellungen und Verhaltensweisen gekennzeichnet sei. Liberale Erziehungshaltungen, die Selbständigkeit und freien Willen an die Stelle von Gehorchen setzen, haben sich danach in allen sozialen Schichten durchgesetzt, zwar nicht im Sinne von Einheitlichkeit, sondern von Annäherung. Die Informalisierung der Umgangsformen und Verhaltensstandards erlaube mehr Freiheitsgrade im Verhaltensrepertoire, erfordere aber die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle, die allerdings erst durch Erfahrung selbst erlernt werden können.

Als Fazit kann festgehalten werden: der sozioökonomische Wandel impliziert die Pluralisierung von Wertorientierungen und Lebensstilen quer zu den sozialen Schichten sowie gefestigte Demokratieorientierungen auf der Basis gestiegenen Wohlstandes. Dieses Fazit entspricht dem Analyseergebnis, das Beck (1983) mit seinem Individualisierungstheorem präsentiert.

2.2 Wandel familialer Strukturen und Interaktionsmuster

Die Kindheitsforschung weist dem Wandel familialer Strukturen und Interaktionsmuster sowie der Ausdifferenzierung von Lebensformen im Rahmen der Analyse veränderter Kindheit eine zentrale Bedeutung zu. Dieser Wandel ist in der Kindheitsliteratur bis Ende der 80er Jahre im Detail beschrieben

worden. Wir werden daher an dieser Stelle die Befunde sehr verdichtet zusammentragen und auf Zahlenangaben verzichten. Zur näheren Information sei z.B. auf Erler 1990, Fölling-Albers 1989; Grundmann/Huinink 1991, Melzer 1991, Mollenhauer 1989 und Büchner 1985, 3. Kapitel verwiesen. Wir fassen die Befunde im folgenden in einer Reihe von Aussagen zusammen:

- * immer mehr Kinder wachsen in nicht-ehelichen Lebensgemeinschaften auf, allerdings lebten Ende der 80er Jahre immer noch 80 % aller Kinder bei ihren zusammenlebenden leiblichen Eltern. Der Differenzierungsprozeß ist dabei in großstädtischen Regionen weiter fortgeschritten als in ländlichen Gebieten
- * immer mehr Kinder wachsen in 1- oder 2-Kind-Familien auf, immer weniger Kinder mit einer größeren Geschwisterzahl
- * eine zunehmende Zahl von Kindern wächst in Ein-Eltern-Familien auf, vorrangig in Mütter-Familien
- * immer mehr Kinder erleben die sie belastenden Ehescheidungen ihrer leiblichen Eltern
- * eine wachsende Zahl von Kindern lebt in Stieffamilien
- * immer mehr Kinder erfahren zugleich den Widerspruch zwischen der Legalisierung und Stigmatisierung nicht-ehelicher Lebensformen
- * eine zunehmende Zahl von Kindern erlebt die Berufsorientierung und Berufstätigkeit ihrer Mütter, insbesondere der alleinerziehenden Mütter und die aus den widersprüchlichen Rollenorientierungen in Beruf, Familie, Freizeit und Konsum resultierenden innerfamilialen Konflikte
- * insbesondere die Kinder alleinerziehender Eltern - und hier vorrangig der Mütter - erleben Existenzsorgen, die u.a. durch unzureichende Versorgungsvorkehrungen während der Berufstätigkeit des Elternteils, durch im Durchschnitt relativ niedrige Einkommen, relativ hohes Arbeitslosigkeitsrisiko, Wohnungsnot und Angewiesensein auf Sozialhilfe erzeugt werden
- * die meisten Kinder wachsen heute in verinselten und organisierten häuslichen Sozialräumen auf, immer weniger in spontan entstehenden Situationen außer Haus (auf der Straße, in öffentlichen Räumen)
- * immer mehr Kinder sind im Hinblick auf Spielzeug und Medien bestens ausgestattet
- * immer mehr Kinder erfahren ihre Zeit als eine durch die Zeitplanung der Eltern sowie den Zeitrhythmus der institutionellen Umwelt ökonomisierte und vorstrukturierte Zeit (Büchner 1985, 90 ff)

- * immer mehr Kinder eignen sich die äußere Realität in zunehmendem Maße konsumierend und mediatisiert an und immer weniger durch in Eigentätigkeit gewonnene Primärerfahrungen
- * die meisten Kinder wachsen unter den Bedingungen eines partizipatorischen Erziehungsmodells ihrer Eltern oder Stiefeltern auf, das "Gehorchen" durch "Verhandeln" ersetzt, zugleich aber durch hohe Erwartungen an den Bildungs- und Berufserfolg der Kinder gekennzeichnet ist, die leicht zu Überforderung der Kinder führen können (vgl. zu den Folgen zu hoch gesteckter Erwartungen für Jugendliche Engel/Hurrelmann 1989).

Während - wie vorstehend dokumentiert - die veränderten sozioökonomischen, sozialökologischen und familiären Bedingungen des Aufwachsens im Kindesalter in der herangezogenen Kindheitsliteratur recht detailliert beschrieben werden, fällt die Analyse der "neuen" Interaktionsmuster recht dürftig aus. Diejenige Analyseebene, die die Beschreibung der Veränderung der psychisch-physischen Struktur zur Aufgabe hätte, scheint bisher sogar einen großen weißen Fleck des Nichtwissens zu hinterlassen. Zudem fällt auf, daß auf die von Hurrelmann (1986, 19/20) geforderte Analyse der Interdependenz der Veränderungsprozesse auf den verschiedenen Ebenen in den zu Rate gezogenen Studien verzichtet wird. Insofern bieten die bisherigen Analysen des Wandels von Kindheit in einer sich individualisierenden Gesellschaft ein noch recht bruchstückhaftes Bild dieses Wandels.

Im Hinblick auf gewandelte Interaktionsprozesse, an denen Kinder partizipieren, sowie auf das veränderte psycho-physische Kindsjekt kommen wir zu folgenden Schlußfolgerungen:

- * die größtmäßig geschrumpften (weniger Geschwister, Onkel, Tanten, Cousinen und Cousins) sowie die räumlich zunehmend segmentierten Verwandtschaften verweisen Kinder heute stärker als früher auf die Sozialkontakte mit ihren Eltern, Freunden und Betreuungspersonen (Tagesmutter, Kinderfrau, Kindergartenerzieher/in), letzteres insbesondere im Falle berufstätiger Eltern
- * Interaktionen der Kinder finden heute weniger häufig spontan außerhäuslich und außerinstitutionell (d.h. auf der Straße und in der Nachbarschaft), sondern vermehrt im Haus und organisiert bzw. vorstrukturiert (pädagogisiert) in institutionalisierten Erziehungsarrangements statt
- * gleichzeitig erleben inzwischen viele Kinder in wachsendem Maße Phasen der "Selbstüberlassung", d.h. sie sind nach Schluß oft mehrere Stun-

den allein zu Hause. Diese Zeit wird häufig passiv qua Medienkonsum verbracht

- * die Eltern (allgemeiner: Erwachsenen)-Kind-Interaktion ist heute für viele Kinder durch partnerschaftliche Kommunikation, durch das Aushandeln von Lösungen gekennzeichnet, welche die kindlichen Bedürfnisse und Interessen befriedigen sollen
- * es kann nicht überraschen, wenn in der Literatur die "Qualität" der Eltern-(Erwachsenen)-Kind-Interaktion/Beziehung als ein wichtiger Faktor der Prägung von Kindheitserleben und damit für die Sozialisation im Kindesalter identifiziert wird. Stellvertretend für viele seien hier Grundmann und Huinink (1991, 545) zitiert, die bei der bloßen *Feststellung*, daß "die Qualität der Eltern-Kind-und/oder Geschwisterinteraktion ... ein wesentlicher Aspekt der sozialisatorischen Funktion der Familie (ist)" stehenbleiben. *Wie* diese Qualität selbst beschaffen ist und von welchen Faktoren sie bestimmt oder beeinflußt wird, bleibt eine Leerstelle. Während man aus den wenigen Befunden über die veränderten Interaktionsmuster schließen könnte, daß Kinder heute ichstärker, selbstbewußter, aber auch weniger frustrationstolerant und egoistischer sind und ihre eigenen Interessen selbständig vertreten, werden weder diese Implikationen noch die veränderten Interaktionsmuster in den sich ausdifferenzierenden kindlichen Lebenswelten systematisch herausgearbeitet. Die behauptete Vielfalt der kindlichen Lebenswelten in einer individualisierten Gesellschaft erscheint weder in den präsentierten Interaktionsmustern noch in den sozialisatorischen Leistungen. Uns scheint, daß hier noch ein erheblicher theoretischer wie empirischer Forschungsbedarf besteht. Die Konfrontation des Wandels der Bedingungen des Aufwachsens im Kindesalter mit Beobachtungen bzw. Wahrnehmungen von kindlichem Verhalten durch Lehrer/innen (Holtappels/Zimmermann 1990, 149 und Fölling-Albers 1989, 70 ff berichten z.B. über Verhaltensphänomene wie: Konzentrationsschwäche, Unruhe, Nervosität, Spontaneität, Mangel an Ausdauer, Ich-Bezogenheit, Mangel an Vertrauen und Selbstvertrauen, Lernverweigerung, Kontaktscheue, Gewalttätigkeit, störendes Verhalten, begrenzte Zuhörbereitschaft, mangelnde Beteiligung an Gemeinschaftsaufgaben, differente Sprachentwicklungen, aber auch größere Neugier, Leistungsbereitschaft und Lernfreude) kann eine systematische Analyse nicht ersetzen und bleibt unbefriedigend. Während einsichtig ist, daß der gewachsene Erwartungsdruck der Eltern im Hinblick auf die schulischen Leistungen, Abschlüsse und beruflichen Karrieren die Versagens- und Enttäuschungsängste schon im Grundschul-

alter erheblich verbreitet haben (vgl. Hurrelmann 1988), bleiben angesichts der Unbestimmtheit der Qualität der Interaktionsbeziehungen in den kindlichen Lebenswelten die sozialisatorischen Wirkungen einer Reihe von veränderten Merkmalen und Rahmenbedingungen der kindlichen Lebenswelten ebenso unbestimmt und offen: so die summarischen Wirkungen der Fakten: Scheidung, 1- oder 2-Kind-Familie, Stieffamilie, Ein-Eltern-Familie, nicht-eheliche Lebensgemeinschaft der Eltern, längere Phasen des Alleinseins, mediatisierte Erfahrungen, veränderte Wohnbedingungen, Arbeitslosigkeit (das ohnehin kein neues Phänomen ist), hoher Ausstattungsgrad mit Spielzeug, Mobilitätserfahrungen, gewachsene Freizeit der Eltern, Verinselung, Erwerbstätigkeit der Mutter und substitutive Betreuungsarrangements, gestiegener Bildungsabschluß der Eltern. Es liegt nahe anzunehmen, daß diese Unbestimmtheit ebenso in die Diskussion der Frage ausstrahlen wird, was der beschriebene Wandel der Bedingungen von Kindheit für die Strukturen, Formen und Inhalte der öffentlichen Erziehungsarrangements, insbesondere für die Grundschule und die Übergangsphase in die weiterführenden Schulen bedeuten kann.

3. Veränderte Kindheit: neue Herausforderungen für die öffentliche Erziehung?

Die in der herangezogenen Literatur (Erlor 1990; Fölling-Albers 1989; Holzappels/Zimmermann 1990; Grundmann/Huinink 1991) gezogenen Schlußfolgerungen aus der Analyse der Wandlung von Kindheit sind einigermaßen überraschend: während einerseits der Wandel von Kindheit im wesentlichen durch die Veränderungen der lebensgemeinschaftlichen Umwelten der Kinder, insbesondere der Familienstrukturen, beschrieben wird, bleiben andererseits die Hinweise auf veränderte Interaktionsmuster merkwürdig spärlich; sie beschränken sich im Prinzip auf die These gewandelter Erziehungsnormen und daraus fließender partnerschaftlich-demokratischer Erziehungsstile und münden in die Behauptung, daß die Qualität der (Stief-) Eltern-Geschwister-Kind-Interaktionen von besonderer Bedeutung im Rahmen gewandelter Kindheit sei: *welches* die "neuen" Interaktionsmuster sind und *worin* die Qualität der Interaktionen liegt und *welche Bedeutung* beides für die kindliche Entwicklung hat, bleibt eigenartigerweise unausgesprochen bzw. hinter Floskeln wie "Diversifikation von Kindheitsmustern" oder "Pluralisierung von kindlichen Lebenswelten" verborgen. Umso mehr überrascht die unisono

gezogene Schlußfolgerung, kindliche Sozialisation sei heute defizitär und bedürfe kompensatorischer öffentlicher Erziehungsleistungen u.a. in den Grundschulen. Abgesehen davon, daß die Forderung nach kompensatorischen schulischen Erziehungsleistungen nicht neu ist (vgl. Neuhaus 1991), bleibt auch unerklärt, wie weit denn der Geltungsbereich der Defizithese heute zu ziehen sei. Des weiteren fällt an den Argumentationsmustern ein segmentiertes bzw. ein letztlich auf die nicht-schulischen Lebenswelten reduziertes Modell von Kindheit insofern auf, als die schulische Wirklichkeit mit ihrem bereits in den Grundschulen wirksamen und Schulangst erzeugenden Selektionsdruck nicht so sehr als Teil dieser Kindheit selbst präsentiert wird, sondern eher als eine Systemumwelt, die im Hinblick auf eine veränderte Kindheit umgestaltet, ihr angepaßt werden müsse.

Die aus der Defizithese abgeleiteten kompensatorischen Funktionen öffentlicher Erziehung im Grundschulalter lassen sich durch einen erweiterten Erziehungs- und Betreuungsauftrag der Grundschulen beschreiben. Dieser erweiterte Auftrag konkretisiert sich allerdings in der Summe zu einem umfangreichen Katalog von Ansprüchen an die Grundschulen, die a) insofern nur in den seltensten Fällen neu sind, als die meisten dieser Ansprüche bereits im Zuge der Bildungsreformbemühungen der späten 60er und frühen 70er Jahre formuliert worden waren (die bekanntlich ihrerseits auf Reformansprüche der 20er Jahre zurückgriffen) (vgl. Neuhaus 1991), und b) Gefahr laufen, die Grundschulen und die darin Tätigen zu überfordern.

Damit diese Einschätzung nachvollziehbar wird, werden wir im folgenden zwei Anspruchskataloge an einen erweiterten öffentlichen Erziehungsauftrag im Grundschulalter im Detail auflisten. Wir beginnen mit dem Katalog von Ansprüchen, die u.E. nicht neu sind, sondern altbekannte Anliegen der Grundschulreform bewußt oder unbewußt wiederholen. Danach sollen in den Grundschulen

- * die Rückgewinnung von Primärerfahrungen und verlorengegangenen Sozialkontakten systematisch ermöglicht werden (Stichworte hierzu sind z.B.: praktisches Lernen, Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, offene Schule; aber auch: Kranken- und Altenpflege, Selbstherstellung von Nahrung, Kleidung u.a. Gegenständen des täglichen Gebrauchs)
- * das Lesen und die Konzentrationsfähigkeit gezielt gestärkt werden
- * das Zuhören und die Gruppenarbeit systematisch gefördert werden
- * die Klassengrößen verringert und die Betreuungsintensität verbessert werden

- * der Unterrichtsstoff entlastet (entrümpelt), mehr Ruhe-(Verschnauf-)Pausen eingelegt, der Unterricht stärker individualisiert werden
- * vermehrt Beratungsgespräche mit Eltern stattfinden, Elternmitarbeit und Sozialkontakte unter den Eltern gefördert werden
- * Sozialkontakte unter den Kindern einer Klasse, eines Jahrgangs, einer Schule gestiftet und gefördert werden, damit Schule ein Ort des sozialen Lernens und der sozialen Begegnung wird
- * künstlerische und musische, kurz: eine ganzheitliche Erziehung angestrebt werden
- * das durch den Schulstundenrhythmus und den Stundenplan zerstückelte Lernen durch eine kindgerechte Zeitstruktur des Lernens (z.B. Epochenunterricht) ersetzt werden
- * die pädagogische Arbeit der Lehrerschaft durch schulische Sozialarbeit ergänzt und unterstützt (entlastet?) werden
- * durch Ganztagsunterricht und Hausaufgabenbetreuung in der Schule sowie durch
- * regelmäßige Mittagsmahlzeiten in der Schule ein geregelter Tagesablauf unter Aufsicht von Erwachsenen für *alle* Kinder geschaffen werden
- * die Lehrpersonen sich nicht als Belehrende sondern als Partner, Moderatoren und Lernhelfer verstehen, die mit dem familiären partnerschaftlichen Verhandlungsmodell konform gehen und selbstgesteuertes Lernen fördern
- * die Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder im gemeinsamen Unterricht verwirklicht werden.

Zu diesem Anspruchskatalog, der zwar mit dem Wandel von Kindheit begründet wird, aber eben auch schon vor mehr als zwanzig Jahren mit dem Argument der Herstellung gleicher Bildungschancen und der Demokratisierung des Bildungswesens eingeführt wurde, gesellt sich eine zweite, erheblich kürzere Liste von Ansprüchen an die Grundschulerziehung, die in der Tat auf veränderte Bedingungen des kindlichen Aufwachsens zurückgeführt werden können. Demzufolge sollen in Grundschulen

- * multikulturelles Lernen gefördert
- * auf den verantwortungsvollen Umgang mit Freizeit und Medien vorbereitet
- * über die Gefahren von Drogen und Aids aufgeklärt
- * über die gewandelten Rollenbilder der Geschlechter systematisch und unverzerrt informiert
- * die traditionelle Familie als Lebensform entideologisiert sowie die Refle-

- xion, Akzeptanz und Entstigmatisierung anderer Lebensformen gefördert
- * die Erziehung zu Belastbarkeit und zum Aushalten von Erwartungs- und Leistungsdruck *oder*
- * der Abbau dieses Drucks durch die Entlastung der Grundschulen von der Selektionsaufgabe gefördert werden.

Im Hinblick auf das Verhältnis von Wandel der Kindheit und öffentlicher (Grundschul-)Erziehung erscheinen uns drei Probleme besonders erklärungsbedürftig: zum ersten fällt auf, daß *Wissensorientierung*, die ein tragendes Leitmotiv der Bildungsreform gewesen war (vgl. Timmermann 1990, 179), als Anspruch an das Lernen in den Grundschulen nicht mehr erwähnt wird. Ist dies Zufall und lediglich vergessen worden oder steht diese Leerstelle als Indiz dafür, daß die Grundschulpädagogik heute Erziehung gegen Aufklärung auszuspielen geneigt ist?

Zweitens stellt sich die Frage, welche Position Grundschulerziehung angesichts des Wandels von Kindheit einnehmen soll: die der Affirmation und Förderung des Wandels oder die der Widerständigkeit gegen den Wandel. Die referierte Literatur verhält sich hierzu widersprüchlich. Einerseits werden affirmative Positionen vertreten, insofern als postuliert wird, die öffentliche Erziehung solle bestimmte Wandelungstendenzen fördern (so die Erosion der traditionellen familialen Lebensform, die Berufstätigkeit (auch) der Mütter u.a.m.). Andererseits wird ein Widerstandspotential eingefordert, das etwa dem Verlust an Primärerfahrungen in der kindlichen Lebenswelt "organisierte" Primärerfahrungen entgegensetzen soll. Es wird nicht einmal im Ansatz gefragt, ob dies auf Dauer in einer Gesellschaft Sinn ergibt, in der virtuelle Wirklichkeiten die realen Welten (und das heißt Primärerfahrungen) wenn nicht verdrängen oder ersetzen so doch zumindest zurückdrängen werden. Zum dritten vermissen wir eine systematische Diskussion dessen, was aus der These der Diversifikation bzw. Pluralisierung bzw. Individualisierung von Kindheit(en) für die öffentliche Grundschulerziehung folgt. Die in den Anspruchskatalogen zum Ausdruck kommende öffentliche Erziehungsstrategie ist die der Einheit und Integration bei interner Differenzierung. Würde aber möglicherweise - so ist zu fragen - der äußeren Differenzierung (Pluralisierung, Heterogenisierung) der familialen kindlichen Lebenswelten nicht eine analoge äußere Differenzierung der schulischen Lebenswelten aus Gründen der Notwendigkeit kompatibler (konsistenter) schulischer und nichtschulischer Lebenswelten entsprechen? Was würde unter solchen Bedingungen Schulvielfalt bedeuten? Würde die Strategie der "Integration in Einheit" nicht die

Gefahr einerseits der Diskrepanzen zwischen schulischen und nichtschulischen Lebenswelten und Lebenserfahrungen oder andererseits der Hegemonie einer spezifischen Lebenswelt (mit ihrem Habitus) über andere mit entsprechenden Folgen für Bildungs- und Lebenschancen aufwerfen? Uns scheint, daß derartige grundlegende Fragen, die sich von Zeit zu Zeit neu stellen, bislang vorschnell entschieden und zu wenig gründlich reflektiert wurden. Es zeigt sich hieran allerdings auch, daß die Frage nach dem Zusammenhang von veränderter Kindheit und öffentlicher Erziehung nicht ohne normative Basisentscheidungen beantwortet werden kann.

4. Zusammenfassung und weitere Perspektiven

Unser Streifzug durch die gewandelte(n) Kindheit(en) ergab, daß ein theoretisches Modell zur Analyse dieses Wandels in Gestalt des Vierebenenmodells aus der Sozialisationsforschung zwar vorliegt, die gesichteten Studien den Modellansprüchen jedoch aber weder theoretisch noch empirisch gerecht werden, da entweder nicht alle vier Ebenen thematisiert oder kaum eine empirisch gehaltvolle Verknüpfung der Analyseebenen erfolgt. Der Schwerpunkt der Beschreibungen des Wandels von Kindheit liegt auf der zweiten Ebene der Lebensgemeinschaft als Organisation. Damit werden aber in erster Linie Veränderungen von lebensgemeinschaftlichen *Bedingungen* von Kindheit beschrieben, während die neuen Interaktionsmuster ebenso wie deren psycho-physische Folgen allenfalls behauptet, aber nicht empirisch gehaltvoll analysiert werden. Insgesamt tut sich ein erheblicher Forschungsbedarf auf. Die Implikationen der Beschreibungen gewandelter Kindheit für die öffentliche (Grundschul-)Erziehung sind vor dem Hintergrund längerfristiger Reformversuche eher bescheiden. Spezifische Reformansprüche, die sich allein aufgrund gewandelter Kindheit aufdrängen, sind eher marginalen Charakters. Ist dies vielleicht ein Indiz dafür, daß der Wandel der Kindheit weniger spektakulär ausgefallen ist als viele Pädagogen glauben? Diese Frage legt es nahe, dem Wandel von Kindheit weiter nachzuspüren, theoretisch wie empirisch. Unsere Bestandsaufnahme läßt uns zu folgenden forschungsprogrammatischen Schlußfolgerungen kommen. *Erstens* scheint es notwendig, ein eindeutiges theoretisches Konzept von Kindheit zu entwickeln, da die zu stellenden Forschungsfragen mit dem theoretischen Begriff korrelieren. *Zweitens* gilt es, die Zusammenhänge zwischen dem Wandel der sozioökonomischen Rahmenbedingungen und den Veränderungen der institutionellen sowie persona-

len Lebenswelten von Kindern aufzuzeigen. *Drittens* müßten die (veränderten?) Interaktionen *zwischen* den institutionellen und personalen Lebenswelten analysiert werden. *Viertens* bedürften die (veränderten?) Interaktionen *innerhalb* der institutionellen und personalen Lebenswelten sorgfältiger Untersuchung. *Fünftens* würden beide Analyseaufgaben voraussetzen, daß ein empirisch gefülltes Modell von institutionellen und personalen Lebenswelten vorliegt. *Sechstens* wäre empirisch zu zeigen, wie veränderte institutionelle und personale Lebenswelten durch Kinder angeeignet und produktiv verarbeitet werden, und wie diese Realitätsverarbeitung dialektisch auf die institutionellen und personalen Lebenswelten zurückwirkt. *Siebtens* wäre zu prüfen, ob sich in diesem dialektischen Zusammenwirken von sozioökonomischen Rahmenbedingungen, Lebenswelten, Interaktionen und Aneignungsweisen neue Sozialcharaktere, neue Formen des Kindseins herausbilden. *Achtens* schließlich stellt sich die Grundsatzfrage des methodischen Zugriffs auf die postulierten Wandlungsphänomene: ist "objektive" Beobachtung "von außen" (d.h. durch Wissenschaftler/innen) möglich oder muß auf Wahrnehmungsanalysen (von Eltern, Lehrern, Lehrerinnen, Erzieher/innen, Experten usw.) zurückgegriffen werden, insbesondere was die Beobachtung der Veränderung der institutionellen und personalen Lebenswelten, der Interaktionsformen, Aneignungsweisen und ggf. Sozialcharaktere angeht? Können Kinder selbst als valide und reliable Beobachter bzw. Wahrnehmende herangezogen werden? Diese Fragen (und vermutlich noch eine Reihe anderer mehr) wären im Zuge eines Programms "Kindheitsforschung" zu beantworten. Daß dies keine leichte Aufgabe ist, liegt auf der Hand.