

KERSTEN REICH, KÖLN

Die Kindheit neu erfinden¹

Übersicht: Die Kindheit ist als genuiner Forschungsbereich der Pädagogik zunehmend verschwunden. Sozialwissenschaftliche und psychologische Ansätze dominieren in der Analyse von Kindheit. Für eine innovative pädagogische Arbeit ist dies unzureichend. Insbesondere treten konstruktive, verändernde Entwürfe für Handlungen in der Praxis zunehmend in den Hintergrund. Aus konstruktivistischer Sicht ist hier ein Umdenken erforderlich. In sieben Thesen werden Grundannahmen darüber entwickelt, inwieweit es erforderlich erscheint, die Kindheit neu zu erfinden.

Ein imaginäres Spiel soll diesen Text begleiten. Versetzen wir uns einmal in die Situation eines Kindes, das fragt, was eigentlich Kindheit sei. Meist schauen wir Erwachsenen bei solch scheinbar einfachen Fragen erstaunt. Vielleicht geht uns jetzt durch den Kopf, daß es wohl eine Differenz zwischen dem geben muß, was Wissenschaftler bisher über Kindheit geforscht haben, und jenen »realen« Kindern »dort draußen«, die – wie dieses Kind, das jetzt vor uns steht – das Objekt solcher forschenden Begierden sind. Doch nur keine Ausflüchte. Was sagen wir diesem Kind jetzt? Was ist das – die Kindheit?

Eigentlich sollten hier Pädagogen die Fachleute sein, die Antworten – auch für Kinder – bereithalten müßten. Aber mir wird es in diesem Artikel darum gehen, darzulegen, warum wissenschaftliche Pädagogen dazu heute kaum noch fähig sind. Und ich will aus konstruktivistischer Sicht einen Verbesserungsvorschlag unterbreiten.

Beginnen wir einen ersten Reflexionskreis. Warum haben Pädagogen Schwierigkeiten mit der Kindheit? Pädagogen befriedigen sich bis heute bei Fragen zur Kindheit oft noch damit, auf die Natur des Kindes zu verweisen. Doch ist das haltbar? Ist es nicht zu naiv? Gegenwärtig ernüchtern uns Erkenntnistheorien ganz erheblich, was den Wahrheitsanspruch der Natur betrifft. Wir selbst sind eine konstruierende Natur,

¹ Vortrag anlässlich der Emeritierung von Thea Sprey-Wessing. Im Internet kann eine weitere, umfangreiche Arbeit zu diesem Themenkreis abgerufen werden unter http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Sem_syskon/rekon/texte/texte/kind-als-kon.html

wir sind nie frei, sie außerhalb unserer Bemächtigungen zu situieren, wir sitzen schon sprachlich gesehen in der Falle, weil wir mit ihr stets schon voraussetzen, was wir erst begründen wollen. Im Blick auf die Begründung von Kindheit sind in diesem Kontext vor allem zwei Konsequenzen zu ziehen:

(1) Zunächst müssen wir jegliche Naturalisierung von Kindheit überwinden, denn sie wirkt als Konstruktion für das wissenschaftliche Verständnis der Pädagogik vereinseitigend. Aus einem Alltagsverständnis heraus scheint es zwar »wahre Kinder« zu geben, die man »nur« richtig beobachten muß. Aber was ist die Wahrheit solcher Kinder oder Kindheiten? Kritische Erkenntnistheorien des 20. Jahrhunderts belehren uns eindringlich darüber, daß wir hier jede Naivität einer eindeutigen Abbildung oder klaren Widerspiegelung verlieren müssen.

(2) Doch genau hier nun ist ein Problem entstanden. Durch die sehr lange währende, verfängliche Orientierung an naturalisierten Kindheitsbegründungen hat die Pädagogik das Kind in seinen vielfältigen Lebenswelten, die nicht auf das Ideal der »vorkonstruierten« Natur passen, in unserem Jahrhundert zunehmend aus den Augen verloren. Als »reales Kind« ist das Kind zunehmend ein unbeliebter Gegenstand der Pädagogik geworden. So ist es so weit gekommen, daß wir heute Kinder erst wieder als pädagogische Realität entdecken müssen.

Immer noch schaut mich das Kind fragend an. Ich lenke ab und erinnere mich, daß es immerhin eine zunehmend ausdifferenzierte Kindheitsforschung gibt. Sind wir mit ihr nicht auf dem Weg zu einer immer sichereren Wahrheit über Kinder?

Die Beantwortung dieser Frage ist für die Pädagogik sehr unangenehm. In einem kurzen Seitenblick auf die neuere Kindheitsforschung will ich dies kurz problematisieren.

Wo spielt sich diese Kindheitsforschung heute ab? Es sind vor allem zwei Beobachterpositionen auszumachen, von denen aus die Kindheitsforschung heute vorangetrieben und legitimiert wird:

Das eine sind sozialwissenschaftlich oder -historisch orientierte Untersuchungen, die in den letzten Jahren sehr differenziert betrieben wurden. Sie zeigen unter Einschluß von handlungsorientierten Beobachtungen und biographischen Untersuchungsmethoden ein großes Spektrum an Kindheitsbildern, -welten, -wandlungen. Hier wird der konstruierende Pluralismus schon in den zuschreibenden Metaphern deutlich. Da ist von Kriegs-, Konsum- oder Krisenkindern die Rede (Preuss-Lausitz u.a. 1983), die Kinder des Jahrhunderts (Preuss-Lausitz 1993) werden beschrieben, es erscheinen Kinderwelten (Berg 1991),

kindliche Lebenswelten (Wilk/Bacher 1994) oder Wandlungen der Kindheit in allen möglichen Facetten. Dabei ist weder eine einheitliche Untersuchungslinie noch eine ausschlaggebende Charakteristik heutiger Kindheit auszumachen, denn alle diese Studien entfalten Kindheit als sehr unterschiedliche Perspektive und Deutung. Dies ist auch nicht negativ zu verstehen, denn so wird Kindheit als etwas sehr Vielschichtiges erkennbar.

Gleichwohl gibt es dabei ein pädagogisches Defizit. Es fällt bei diesen Forschungen nämlich auf, daß die Kindheitsforschung den Phänomenen der (post-)modernen Kultur hinterherrennt, sie kritisch beobachtend aufzuspüren versucht, ohne hinreichend in der Mächtigkeit eigenen Konstruierens zu sein. Die Konstrukte, nach denen auch Kinder verlangen, werden längst von jenen stärker beeinflusst, deren Thema eigentlich Ware und Werbung, Kommerz und Technik, Absatzmarkt und Absatzsteigerung, Medialisierung und Zuschauerresonanz, politische Steuerung und Wahlverhalten, weniger jedoch Pädagogik und Bildung, Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit oder andere reformerische Ziele der Erziehung sind. So interessant die pädagogisch-soziologischen Untersuchungen auch sind, sie machen uns auf einen wesentlichen Mangel aufmerksam: Pädagogische Konstruktionen in der praktischen Beeinflussung von Kindheit lösen sich zunehmend in eine Unübersichtlichkeit pluralisierter Einflußnahmen von anderen oder eben auch in eine scheinbare Entmachtung eindeutiger pädagogischer Intentionen auf. So entsteht ein Paradox: Obwohl die Pädagogisierung gegenüber früheren Generationen zeitlich enorm zugenommen hat, minimieren sich ihre pädagogisch kontrollierbaren und legitimierte Effekte.

Die andere Seite der Kindheitsforschung wird von der Psychologie geleistet. Die *psychologische Kindheitsforschung* im engeren Sinne hat auf der Seite der forschenden Ergebnisse der Pädagogik längst den Rang abgelaufen. Eine Kindheitsforschung im engeren Sinne findet vor allem in der Entwicklungspsychologie, teilweise auch in medizinischen Konzepten, statt. Pädagogen greifen auf solche Ergebnisse zurück. Dies ist jener Teil der Kindheitsforschung, der durch sein methodisches Instrumentarium auf eine gewisse Strenge der Forschung drängt, indem versucht wird, möglichst exakt einzelne, »normale« Entwicklungsschritte von Abweichungen und Störungen zu unterscheiden. So hofft man, ein klares Bild von Reifung, Begabung, Entwicklung in eindeutigen Stufen und koordiniert mit abprüfbareren Ergebnissen zu gewinnen. Die vermeintlich scharfen Forschungsergebnisse sind aber eher ernüchternd: Einerseits werden die Forschungsmethoden immer dann sehr eng und

reduzierend, wenn man besonders eindeutige Ergebnisse erzeugen will. Sie werden hingegen unscharf und sehr spekulativ, je mehr man Faktoren aus der Lebenswelt zuläßt. Insoweit klafft eine große Schere zwischen Lebenswelt und Forschungsuntersuchungen. In der Entwicklungspsychologie bleibt z.B. das alltägliche kindliche Spiel fast vollständig ausgeklammert, weil es sich nur schlecht operationalisieren läßt. Und noch dramatischer: Die Wirkung von Massenmedien bleibt insgesamt spekulativ, weil es kaum ausgeklügelte Forschungsmethoden gibt, die auch nur annähernd in der Lage wären, weitreichende Folgen z.B. des Konsums von Horrorszenen im Fernseh-, Video- und Computergebrauch konkret und eindeutig abzuschätzen.

Andererseits spezialisieren sich zunehmend mehr Ansätze, die mit immer neuen und veränderten Entwicklungslogiken aufwarten, so daß nur gewiß bleibt, daß das meiste, was erforscht wird, in der Suche nach einer strengen, übertragbaren Logik sehr ungewiß ist. Dies liegt schon an den Werturteilen, die als grundsätzlicher Fokus die Perspektiven der Auswahl von Aufgaben, die Konstruktion von Experimenten und Deutungen bestimmen. Je nachdem, ob man nun Anhänger von Piaget, von Freud und einer der zahllosen weiterführenden Theorierichtungen, der systemischen Therapie, der Gestalt-, Feld-, Kognitionstheorie, des Behaviorismus, des Lernens am Modell oder anderer Spielarten ist, die auch in sich alle noch voll von subtilen Modifikationen sind, werden die Ergebnisse der Kindheitskonstruktion sehr unterschiedlich ausfallen. So gewinnen wir in den Ansätzen immer sicherere »Wahrheiten«, im Vergleich der Ansätze aber wächst die Unsicherheit.

Wo läßt sich angesichts der Bandbreite sozialwissenschaftlicher und psychologischer Untersuchungen zur Kindheit eine *pädagogische Kindheitsforschung* noch verankern?

Ich gebe zu, ich stehe ein wenig hilflos da. Wie auch sollte man ohne die Soziologie und Psychologie heute noch Kindheitsforschung betreiben? Da bleibt nicht viel neuere Literatur. Besonders Flitner (1984) hat eine pädagogische Verantwortung beschworen, die darin besteht, daß wir kommende Generationen »in ihre Lebensformen und Wertsetzungen« (1978, 187) einführen. Genau solche Aussagen aber zeigen das pädagogische Dilemma: einerseits erhebt es eine pädagogische, dabei werturteilsbezogene Intention, die andererseits in den Lebensformen selbst brüchig und fragwürdig geworden ist. Hier fällt auf, daß die Theoriekonzepte weniger pädagogisch, als vielmehr aus den eben ange-deuteten Perspektiven entlehnt sind.

So z.B. wenn Brinkmann (1987) das Spannungsverhältnis von Kindzen-

triertheit und zunehmender Trennung der Generationen unter den Aspekten der Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung analysiert; oder wenn Zinnecker (1990a,b) Kindheitsmuster in sozialen Räumen konstruiert; oder wenn Büchner (1994) kinderulturelle Praktiken im Lebensalltag beschreibt; sie alle orientieren sich ausnahmslos an sozialwissenschaftlichen Paradigmen. Umgekehrt lassen sich, wenn auch deutlich weniger, Beispiele in Richtung auf Psychoanalyse oder systemische Familientherapie finden – so vor allem bei Schäfer (1995).

Es bleibt angesichts dieser Andeutungen die Frage, ob *pädagogische* Kindheitsforschung damit überhaupt noch eine genuine Relevanz erreichen kann. Auch Flitners Forderung, sich dem Kinderalltag zuzuwenden, rekuriert bereits auf die Kinderpsychologie von Karl und Charlotte Bühler. Immerhin lassen sich als pädagogisch orientiertes Korrektiv zu den systematischen Untersuchungen einfache Sammeltätigkeiten benennen, für die Pädagogen noch taugen. Einen tragfähigen Ansatz hierzu unterbreiten Fatke (1979, 1994) und Fatke/Flitner (1983). Das Kinderleben selbst erscheint bei ihnen als ein Referent, als eine Größe, die die konstruierende Sicht der Erwachsenen zumindest relativiert.² Hier zeigen sich die Bilder einer Lebenswelt und Kultur, in der Kindheit zirkulär mit vielen Einflußfaktoren verbunden ist, was z.B. die Erfindung eigener Geschichten, kindliche Fantasien, Spiele, Wünsche, Freundschaften, Humor, Trauer, Lügen und Illusionen, Staunen, Weinen und Träume betrifft. Das Kinderleben wie das Leben aller anderen in einer Kultur mag nur mehr erfreuen oder erschrecken, wenn der Beobachter seine Deutungsmaschine antreibt und vielleicht noch dachte, daß Kindheit ein reines, unschuldiges Konstrukt sein müßte. Aber wer soll Reinheit und Unschuld heute noch definieren?

Die pädagogische Kindheitsforschung, dies bei allem Zugeständnis an die Relevanz pädagogischer Sammeltätigkeiten scheinbar originärer Kindheitsprodukte, ist eher bescheiden geworden. Das Kind hat sich vom Vehikel reformpädagogischer Bemühungen, ein neues Zeitalter zu kreieren – dem »Jahrhundert des Kindes« –, eher zu einem Verwaltungsgegenstand einer hochgradig institutionalisierten pädagogischen Kultur entwickelt. Am Ende des 20. Jahrhunderts hat sich deshalb eine *Pädagogik* der Kindheit scheinbar überlebt: Sie zehrt mehr von den Forschungen anderer Disziplinen, weist wenig eigenes, innovatives und kreatives Potential auf, wengleich Kindheitsforschungen innerhalb pädagogischer Hochschulseminare und Ausbildungsgänge eine zumin-

² 1985 gab die Zeitschrift für Pädagogik ein Heft zum Thema »Kinderleben« heraus.

dest theoretische Relevanz beanspruchen. Eine Pädagogik der Kindheit aber, dies ist offensichtlich, kann aus pädagogischen Forschungstraditionen allein nicht mehr gespeist werden. Sie ist ein strikt interdisziplinäres Unterfangen und nur noch als solches sinnvoll.

Das Kind hat angefangen zu spielen. Ich bin mit meinem Nachdenken offensichtlich zu langweilig. So geht es mit vielen Pädagogen. Sie haben sich auf eine neue Referenz bezogen: die Beschreibungen von Kindheit dominieren gegenüber den Anleitungen in pädagogischer Praxis. Der Kindheitsforscher Honig z.B. schlägt vor, daß pädagogisches Handeln eher erklären, aber nicht mehr anleiten kann (1996, 338). Damit verwandelt er wie viele andere auch Pädagogik in eine bloß noch beschreibende Wissenschaft, was sie – in meinen Augen – letztlich abschaffen heißt. Und Kindheit wird von Soziologen und Psychologen heutzutage allemal exakter als von Pädagogen beschrieben.

Und hier wuchern auch neue pädagogische Illusionen. Wenn das Kind jetzt vor mir spielt, so scheint es autonom und frei zu sein, aber ist eine Anleitung im Sinne von Normen, Regeln, Begrenzungen nicht immer nah? Was geschieht, wenn alle Pädagogen nur noch erklären wollen? Ist dies nicht ein illusionärer, bloß theoretischer Standpunkt? Der *praktische* Pädagoge immerhin versteht nicht nur (wenn überhaupt im Sinne der Theorienvielfalt), sondern vorrangig verfügt er – zumindest über die ihm anvertrauten Kinder. Wenn dieser Ausgangspunkt, wie es heute in der Pädagogik gerne geschieht, negiert wird, dann wird der Pädagoge in doppelter Weise entmächtigt: einerseits wird nicht mehr gesehen, daß alle pädagogischen Praktiken immer Macht einschließen – was für mich bedeutet, diese kritisch zu hinterfragen und dies konkret zu erforschen; andererseits wird eine konstruktive pädagogische Praxisarbeit maßlos unterschätzt und entwertet – was für mich bedeutet, daß wir uns wieder stärker an der Praxis orientieren sollten.

Doch was ist für Pädagogen vorrangige Praxis? Hier lohnt es, kurz auf Quellen einer pädagogischen Sicht von Kindheit zu sehen. Kehren wir einmal zu Rousseau zurück. Was machte den Siegeszug der Kindheit vermittelt über sein Wirken aus?

Geliebt am Kind wurde bei Rousseau nicht das »reale« Kind, wie es heute von Soziologen und Psychologen in ihren empirischen Studien in den Vordergrund gestellt wird, sondern das Kind als fiktives Abstraktum. So ist es als Subjekt mit großen Projektionsmöglichkeiten in die Neuzeit eingeführt worden, um dann über die Disziplinierung von Kindern als institutionalisiertes Gebot und Deutungsobjekt (vgl. dazu einführend z.B. Foucault 1978, 1992) pädagogisch verankert zu werden.

Ihm haftet damit neben der Disziplinierungsfrage eine problematische Schale in unserem Vorverständnis von vornherein an:

Das Kind ist von Anbeginn eine Fiktion, die sich immer wieder auf weitere Fiktionen bezieht. Rousseaus »Emile« ist fiktiv, und dieser »Emile« darf allein den fiktiven »Robinson« bis zum 15-ten Lebensjahr lesen. Damit soll die Erziehungswirklichkeit aber *natürlich* und *lebensnah* werden.

Interessant an dieser Fiktionalität ist, daß sie auf einer einfachen Fiktion aufbaut und sich dann verdoppelt. Einerseits nimmt man Rousseaus *Emile* gerne als einen nahezu »natürlichen« Bericht über die Kindheit, wie sie »von Natur aus« ist, andererseits benötigt Rousseau hierzu seine Fiktion einer Kindheit, die er stets durch Bezug auf andere Fiktionen begründet. So wird die Glaubwürdigkeit von Kindheit zu einer doppelten Fiktionalität: erfunden und erdichtet erscheint sie einerseits glaubwürdiger, weil sie nur so mit Sinn und Bedeutungen für eine veränderte Kindheit gebildet werden kann; in ihren Erfindungen bezieht sich auf andere Fiktionen, denn es ist ein ganzes Netzwerk von zu verändernden Lebensumständen, die sich der Pädagoge als Fortschritt von Kindheit imaginiert.

An diesem fiktiven Ursprung leidet die Pädagogik bis in die Gegenwart, denn er ist auch noch in den modernsten Fassungen allgegenwärtig. Aber wir müssen bemerken, daß eben diese Fiktion die Erfolgsgeschichte eines pädagogischen Denkens der Kindheit mehr eingeleitet hat als z.B. Berichte über das nicht-fiktionale Kinderleben. Mit anderen Worten: Hätte Rousseau empirisch oder theoretisch, wie es heute soziologische oder psychologische Untersuchungen vormachen, Kindheit analysiert, dann wäre es nicht durch ihn zur reformpädagogischen Bewegung und zu einem neuen pädagogischen Praxisverständnis über Kindheit gekommen.

In diesen Kontext paßt auch, daß erfolgreiche Bücher über die Kindheit meist in der Fiktionalität verharren. Ein Beispiel dafür scheint mir die historische Kindheitsforschung zu sein, die insbesondere durch Aries (1977) und de Mause (1977) bekannt wurde. Mittels Interpretationen von Quellen versuchten diese Autoren abzuleiten, wie sich Kindheit als Entdeckung in der Moderne entwickelt hat. So unterschiedlich hierauf aufbauend dann verschiedene Autoren argumentieren, so sind sie sich überwiegend darin einig, Kindheit als ein Konstrukt, eine Erfindung der Moderne auszugeben, was durch »harte Fakten«, wie Lenzen (1994, 343) sagt, untermauert wird. Doch auch hier erscheint vorrangig das fiktive Moment, denn so wenig das Kon-

strukt *Kind im Wandel der Zeit* gleich bleiben konnte, so wenig ähneln sich die Geschichten der Kindheit, die Beobachter über die wechselnden Zeitalter erstellen. Je nach Deutungsansatz verändert sich das Bild von Kindheit erheblich. Historische Herleitungen, wie die von Aries oder de Mause, haben seit den 60er und vermehrt in der deutschen Diskussion seit den 70er Jahren zu erklären versucht, wie angebliche »Tatsachen« über die Geschichte der Kindheit korrekt gedeutet werden können. Doch darin liegt schon ihr erster Irrtum, den auch Lenzen (1994, 344) nicht aufklärt, wenn er sagt, daß diese Deutungen dann wiederum Konstrukte sind. Nein, es ist viel schlimmer! Auch die angeblichen Tatsachen, die aus vermeintlich sicheren Quellen gewonnen werden, sind ihrerseits nicht klare Abbildungen *der Wirklichkeit*, was die Angelegenheit »wirklich« unangenehm macht. Zwar wird nunmehr Kindheit breiter in ein soziales Spektrum eingeordnet, aber es bleibt gleichwohl auch als soziales Konstrukt immer noch ein naturalisiertes Abstraktum. Wenn Aries sich dabei auf eindeutige Tatsachen beruft, um zu beweisen, daß Kindheit eine Erfindung der Neuzeit ist, dann gibt es hinreichend Grund, an solcher Tatsächlichkeit zu zweifeln. Als These führt er insbesondere an, daß erst mit der Neuzeit der Abstand zwischen Eltern und Kindern gewachsen sei. Zugleich muß er aber auch zugeben, daß andere Zeitalter bereits die Differenz kannten. Die Beispiele sind nicht eindeutig, und deshalb zerbricht die scheinbar klare These, daß erst in der westlichen Moderne die Kindheit erfunden wurde. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn Aries neigt zu Über-spitzungen, wenn er etwa konstatiert, daß die mittelalterliche Zivilisation »keine Vorstellung von Erziehung« hatte (Aries 1977, 559). Eine solche Aussage macht nur Sinn, wenn man Erziehung ausschließlich aus heutiger Sicht auf die Vergangenheit zurückprojiziert, was aber dann leider den Effekt hat, die eigene Konstruktivität der aufgestellten Hypothese nicht mehr zu hinterfragen.

Wenn die Deutungen von Aries in neueren Diskussionen oft im Vergleich etwa zu de Mause, der sie relativ naiv psychoanalytisch interpretiert, bezweifelt werden, so denken viele Erziehungswissenschaftler dennoch seitdem in der Kategorie von »Tatsachen«, die diesen Deutungen zugrunde liegen.

Eine »starke These« ist hierbei z.B. die Ableitung der Kindheit als ein Problem der Nachkommenschaft, die sich auf Snyders (1971) stützt. Lohnarbeit und Kapital, so die Ausgangsargumentation, schaffen die Grundvoraussetzungen, um die Einstellung zu Kindern zu verändern. Das Interesse der Eltern an ihren Kindern steigt, weil die Nachfolge

nicht mehr nur blutsverwandtschaftlich zu regeln ist, sondern die Änderung der Kinder als Einstellung zur Mündigkeit bedingt (so Lenzen 1994, 359). Das erscheint als Geburtsstunde der Pädagogik, die Mündigkeit als einen ihrer Zentralbegriffe führt. Das Kind erscheint dann für Lenzen als Ausdruck der Selbstlegitimation der Pädagogik, die sich das Kind erfindet, um ihrerseits das Recht der Nachfolge regeln zu helfen. Dabei wird die Pädagogik zum Ausdruck dieser Legitimation. Entweder sichert sich die Nachfolge über Disziplinierung zur Mündigkeit und damit die Bewahrung der Distanz von Erwachsenen und Kindern, oder sie verschwindet eben einfach, wenn der Gegensatz von Erwachsenen und Kindern sich auflöst (ebd., 360).

Was aber ist in dieser sehr simplifizierenden Herleitung Tatsache oder Deutung? Greifen wir auf andere kulturelle Kontexte zurück, dann wird die unerträgliche Vereinfachung solcher Herleitungen erkennbar. Der Begriff der Tatsache – hier die Rolle der Nachfolge – wird als Konstrukt dramatisiert und übergeneralisiert, er wird in der Sozialgeschichte anderer Epochen durch Auslassung zum Verschwinden gebracht, um dann in konstruktivistischer Allmacht der *einen wahren These* zu enden. Wir können zwar nicht bestreiten, daß die Nachfolge ein Problem darstellt, aber wir müssen bestreiten, daß sie das einzig ausschlaggebende Problem der Erziehung im Übergang in die Moderne ist. Ebenso ist Mündigkeit zwar ein intentionales Ziel bestimmter Pädagogen, aber es ist ein so allgemeines und bei näherer Hinsicht gegensätzliches Konzept, weil und insofern sich die unterschiedlichsten sozialen und kulturellen Interessen mit ihm erreichen lassen. Mündigkeit ist damit immer eine Deutung; wird sie als Tatsache eingeführt, dann erschleicht sie ein Deutungsverbot. Solche Deutungsverbote aber sind immer nur von begrenzter Dauer. Zum Glück lehrt uns gerade der gegenwärtige Konstruktivismus, daß die Allmacht der *einen* Herleitung, die für alles gelten soll, verloren ist. Das allerdings sollte uns auch zu entschieden präzisieren Herleitungen in Abgleich mit anderen zwingen. Und gegen Lenzen wird man einwenden müssen, daß es nicht damit getan ist, Kindheit als Konstrukt zu sehen, sondern auch das Folgeproblem zu akzeptieren, daß Kindheiten als pluralisierte Re/De/Konstrukte dadurch zwangsläufig werden. Die Folgen sind durchaus unangenehm: Bereits theoretisch kostet es immer mehr Mühen und Aufwendungen, sich diesem pluralistischen Universum von Kindheits-erfindungen zuzuwenden. Ein praktischer Nutzen solchen Aufwandes ist meist noch mühsamer zu erkennen.

Wir sehen, bei der Beschreibung von Tatsachen und Deutungen gerät

man schnell in hermeneutische Zirkel: Gibt es die unabhängige Tatsache, die außerhalb der Deutung steht, oder ist das Gedeutete die Tatsache, die die Deutung begründet? Da weder Aries noch de Mause sich in diesem erkenntnistheoretischen Spektrum reflektieren, besteht der begründete Verdacht, daß sie sehr einseitig verfahren, um ihr Konstrukt auch gegen alle Auslassungen ihrer Forschung zu bewahren. Was nützt es auch, wenn die illusionäre, aufgeklärte, naturalisierte Vernunft nun durch die konstruierten Tatsachen ersetzt wird? Erst aus dem kulturellen, zeitgeschichtlichen Kontext des Konstruierens selbst erwächst den Beobachtern ein Verständnis für ihre Definitionen, vor allem aber auch für die Auslassungen, die dieses Konstrukt Kindheit bedingen. Beachten wir dies nicht, dann kehrt Kindheit als Fiktion im Rousseauschen Sinne durchaus wieder in unsere vermeintlich schärferen Analysen zurück. Denn es könnte gerade durch die historischen Untersuchungen, die sich stärker den alltäglichen Lebensformen der Menschen zuwenden, immer noch so scheinen, als könnten wir die »wahre Natur« des Kindes doch noch irgendwie aufspüren. Selbst Hartmut von Hentig sitzt solcher Versuchung auf, wenn er im Vorwort zu Aries etwa schreibt: »Es geht darum, der »Natur« des Menschen, die Wandlungen (nicht nur die Differenzierungen) abzulauschen, die erlauben, es zu verstehen (nicht nur zu sehen) und dieses Verständnis wiederum in den Prozeß der Geschichte einzubringen.« (Hentig in Aries 1977, 29) Auch wenn von Hentig die Arbeit von Aries nicht als eine Abbildungstheorie, sondern als eine ideengeschichtliche sieht, auch wenn er den konstruktiven Wiedereintritt in die Geschichte durch die Veröffentlichung und damit durch einen diskursiven Umgang betont, so bleibt das Paradigma eines Ablauschens von einer »Natur« angedeutet, das in die Irre führt. Nein, auch Pädagogen sollten erkenntniskritisch jede Form eines ablauschenden Verstehens verweigern, weil sich darin doch nur Konstruktionen nach den Interessen des Zeitalters und Zeitgeistes ausdrücken. Ein Ablauschen ist nicht mehr möglich, denn der Lauschangriff gegen die Natur ist von vornherein ein menschliches Konstrukt und benötigt Inhalts- und Beziehungsfragen, um gedeutet zu werden.³ Aus dieser Problematisierung heraus erkennen wir nun auch, weshalb die Kindheit ein unbeliebter Gegenstand der Pädagogik wurde. Wenn Pädagogen ein bloß rekonstruktives Verständnis von Kindheit entwick-

³ Es fällt Pädagogen schwer, dies nicht nur inhaltlich (also rein fachlich und abstrahierend) zu sehen, weil die alltagsbezogene »Beziehungsseite« auch heute noch ein pädagogisches Entwicklungsland darstellt; vgl. dazu ausführlich Reich (1997).

keln, dann deuten sich zwei vornehmliche Wege an: entweder sie zeichnen möglichst empirisch orientiert nach, was Kindheit im Wandel der Zeit ist, – dann, so zeigt es die Geschichte der Forschungsgemeinschaft, müssen sie eher soziologische oder psychologische Forscher werden – oder aber sie suchen historisch-kulturell zu begründen, was Kindheit als Muster bedeutet, dann unterbreiten sie kulturtheoretische Spekulationen über sekundär aufbereitete Quellen. Beide Wege führen aus einer pädagogischen Praxis, die konstruktiv die Welt verändern möchte, heraus.

Was ist die Alternative? Pädagogen müßten sich der Kindheit als pädagogischer Konstruktion stellen, dann aber müßten sie aktiv in neue und wünschenswerte Bilder von Kindheit eingreifen. Wie aber sollen solche Eingriffe angesichts einer zunehmenden Pluralisierung von Normen und Werten geschehen? Diese sind widersprüchlich und damit unsicher geworden, und deshalb ist die Pädagogik der Kindheit ein so ungeliebter Gegenstand von Pädagogen. Deshalb ziehen sich, so denke ich, Pädagogen in der Kindheitsforschung auch so gerne auf die Soziologie, Psychologie oder historisch-kulturelle Theoriebildung zurück.

Der interaktionistische Konstruktivismus, so wie ich ihn derzeit entwickle und bisher dargestellt habe⁴, will die konstruktive Alternative stärken. In sieben Thesen sollen Vorschläge dafür unterbreitet werden, die Kindheit neu zu erfinden:

These 1: Eine Pädagogik der Kindheit hat nicht nur Kindheitsmuster verstehend aufzuklären, sondern sollte helfen, Kindheit als Ort und Raum von vielgestaltigen Konstruktionen handelnd zu entfalten.

Kindheitsmuster sollten wir verstehend aufklären, indem wir möglichst viele Theorien über Kindheiten studieren, aber hierbei werden wir erkennen, daß im Nach- und Nebeneinander pädagogischer Interpretationen die Hoffnung auf *einen* erklärenden Ansatz verschwunden ist. Dafür haben wir die Freiheit der Pluralität gewonnen. Aber in dieser Freiheit sind Kontrolle und Wissen als Konkurrenz, als Suche nach einer besseren gegenüber einer schlechteren Lösung geblieben. Wir sind gewarnt, nicht wieder in die Suche nach dem einen, stets und überall

⁴ Vgl. zur pädagogischen Praxis vor allem mein Buch: »Systemisch-konstruktivistische Pädagogik« (1997), zur theoretischen Begründung des interaktionistischen Konstruktivismus siehe: »Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus«, 2 Bände (1998).

besseren Weg zurückzufallen. Wir sollten die Erkenntnis ernst nehmen, daß wir uns nicht auf universelle Lösungen zurückziehen können. Dies dekonstruiert die eigene Macht und das Besserwisserum.

In solcher Dekonstruktion wird sich Pädagogik als Handlungswissenschaft aber nicht erschöpfen können. Die Pädagogik benötigt Kindheit als ein gesellschaftlich offensives, als ein mit Sinn und Bedeutung aufgeladenes Konstrukt, was aber nicht heißt, daß dies ein geschlossenes Konstrukt sein sollte. Eine Pädagogik der Kindheit sollte kindliche Lebenswelten vielmehr als einen Ort sehen, in dem Raum für umfassende Konstruktionen geschaffen wird. Kinder lernen, indem sie konstruieren, wie Piaget nachgewiesen hat. Es gibt zwar Erwachsene und kulturelle Vorgaben, die Kindern strukturell den Ort begrenzen und den Raum beschneiden, so daß das Rekonstruktive gegenüber dem Konstruktiven dominant wird. Dann aber entsteht die Gefahr eines für die Kinder wenig mit ihrem eigenen Begehren vermittelten, eines sinnentleerten, ineffektiven Lernens. Hier wäre schon viel gewonnen, wenn die Pädagogik der Kindheit an das wieder anknüpfen könnte, was John Dewey schon vor 100 Jahren als Maßstab für kindliches Handeln und als Konstruktion gegen die Über- und Allmacht der Erwachsenen hervorgehoben hat: konstruktive Impulse zulassen, indem die Kinder ihr eigenes Lernmaterial fertigen und sich dabei ihrer Lebendigkeit, Spontaneität, ihrem Begehren und ihren Imaginationen umfassend widmen; Neugierde nicht zerstören, sondern zu fördern, was insbesondere bedeutet, den Kindern nicht die Hektik und Zeitvorstellungen der Erwachsenen aufzuzwingen; expressive Impulse zu ermöglichen, was insbesondere weg von vorgefertigten (Spiel)Materialien und hin zu einer Selbstgestaltung, zu Lebenskunstwerken führt, denn das konstruktive Moment verbindet sich ohne die normative Erwartung einer gesellschaftlich marktfähigen Kunst gerade bei Kindern mit kreativen Ausdrücken, die noch relativ frei von Erwägungen wie Nützlichkeit, Status, Erfolg gehalten werden können (vgl. Reich 1997, 210f., Neubert 1997). Für diese relative Freiheit aber müßte eine Pädagogik der Kindheit umfassende Handlungschancen eröffnen, denn der operationalisierte Angriff auf die Kindheit von seiten des Marktes und der Medien setzt stärker auf Disziplinierung zukünftiger Konsumenten als auf die Entwicklung von kreativen und kritischen Menschen, die ihre eigene konstruktive Mächtigkeit erfahren.

Das aber setzt praktische Beispiele voraus. Und das bedeutet, daß es das vorrangige Ziel einer Pädagogik der Kindheit sein müßte, solche Praxis auch tatsächlich *als Beispiel* zu betreiben! Nur wer Spaß an solch

praktischer Arbeit hat, wird das Kind als »geliebten Gegenstand« wiederentdecken können.

These 2: Verfügungsmacht über Kinder reflektieren und Kindern stärker kulturelle Handlungsräume ermöglichen.

Der kindliche Raum kultureller Handlungen wird besonders durch Etikettierungen und gesellschaftliche Selektionen begrenzt. Dabei schreiben Pädagogen Kindern bestimmte Erwartungen und Leistungen zu, und sie wirken auch selektierend, indem sie Lebens- und Aufstiegschancen kontrollieren. Pädagogisches Verstehen schlägt hier immer in Verfügen um, denn Kindheit als pädagogischer Gegenstand ist keine übersinnliche Abstraktion und auch nicht der Lebenswelt entzogen. Kommunikative Beziehungen mit Vorurteilen, Sympathien und Antipathien, Symptombildungen, Konkurrenz, Mißverstehen usw. sind Regelfälle pädagogischen Tuns – übrigens auch des »reinen« pädagogischen Theoretikers im Beziehungsgeflecht Universität. Insoweit ist es stets schon eine Illusion, die Kinder in ihrem eigenen Lernen, in ihrer eigenen Bildung, in ihrer »reinen Natur« schützen zu wollen, denn dann müßte man sie vor allem vor Pädagogen schützen. Es gibt hier in unserer Kultur keinen Schutz. Es gibt aber die Möglichkeit, die konstruktiven Zuschreibungen und Selektionen zu verändern, d.h. Kinder z.B. stärker an der Konstruktion bzw. Dekonstruktion von Etiketten und Selektionen zu beteiligen. Dies aber würde für die Pädagogik ein starkes Umdenken hin auf kulturkritische Überlegungen und kommunikative Ansätze bedeuten, die zum Kernbestand jeder Lehrer- und Pädagogenausbildung gehören sollten.

These 3: Kindergärten und Schulen neu erfinden.

Wählen wir eine pädagogische Perspektive, dann können wir die Kritik an Institutionen nicht mehr bloß beschreibend realisieren, sondern müssen aktiv durch Reformmodelle in sie eingreifen. Aus praktischen Beispielen gewinnen wir ein Verständnis darüber, inwieweit erwachsene und kindliche Kulturen ineinandergreifen, wo im Einzelfall auch die kindliche Sicht unsere symbolischen Ordnungen frag-würdig macht. 1996 fand in Heidelberg ein Kongreß unter dem Titel: »Die Schule neu erfinden« statt (vgl. Voß 1997). Über 1000 Erzieher, Lehrer und Lehrerfortbilder artikulierten ihr Interesse, die gegenwärtige pädagogische Stagnation und Krise der pädagogischen Institutionen überwinden zu wollen. Sie zeigten in vielen Arbeitsgruppen, daß die konstruktive Idee heute von einer pädagogischen Praxis aus lebt, in der in vielen kleinen

Versuchen solche Erfindungen gewagt werden. Die strukturellen Rahmenbedingungen für solche Erfindungen sind schwierig. Reformen sind aber möglich, wenn der erste Grundsatz bei solcher Pädagogik der Praxis konsequent eingesetzt wird: Beginne bei dir, denn sonst ändert sich gar nichts!

These 4: Pluralistische Toleranz und kinderoffene Konzepte verstärken. Mit *einer* Erklärung und *einem* Ansatz allein kommen wir nicht aus. Kindheit ist ein Phänomen, daß viele Beobachter und unterschiedliche Perspektiven benötigt. Aber aus verständlichen Gründen hält zunächst jeder Beobachter die Relevanz seiner Sicht für entscheidend. Hier hilft auch kein Metabeobachter, der alle Beobachtungen sammelt und dann in seine eigene verwandelt, denn zu unterschiedlich sind die Ausgangsorte, die Gegenstände, die Methoden und Ergebnisse der Beobachtungen. Es wäre schon viel gewonnen, wenn sich jeder Beobachter des konstruktiven Status seiner Beobachtung gewisser wäre, weil er dann zur Entlastung von Allmacht und Ausschließlichkeit der Ergebnisse beitragen könnte.

Pluralismus und Toleranz, Demokratie und Selbstbestimmung, Konstruktivität und Selbsttätigkeit lassen sich nicht theoretisch erlernen, sondern müssen real erfahrbar sein, wenn eine Pädagogik der Kindheit überhaupt noch handelnd Einfluß nehmen will. Dies setzt aber umgekehrt für die Pädagogen auch voraus, daß die Kinder mit dem zu Wort und zu Taten gelangen können, was sie – ggf. auch gegen die pädagogischen Intentionen – beschäftigt. Es gehört zum demokratischen Prozeß, daß hierbei Widersprüche und Interessengegensätze auftreten werden. Auch Kindheit ist aus Sicht der Kinder etwas sehr Gegensätzliches. Je mehr jedoch alle Seiten hierbei die eigenen Konstruktionen zu re- und dekonstruieren lernen, je mehr sie von Wirkungen ihrer Konstruktionen auf andere handelnd erfahren – einschließlich der Beziehungsseite –, desto eher darf gehofft werden, daß sich die Abstrakta mit Leben, Sinn und Einsichten verbinden.

These 5: Beobachervielfalt entwickeln und singuläre, individuelle Ereignisse stärker akzeptieren.

Beziehungen wurzeln in singulären und individuellen Ereignissen. Sie sind situativ und unterliegen allenfalls in symbolvermittelter Normierung Durchschnittswerten, die in allen Versuchen von Beschreibungen über Kindheit dominieren. Dabei kommt dann alles das zu kurz, was singulär und individuell als Ereignis wichtig ist: nicht Bewertbares,

Ungewöhnliches, Einmaliges, Besonderes, Kreatives, Anderes, alles das, was sich nicht oder noch nicht in die vorher schon legitimierten Pädagogiken einfügen läßt. Es handelt sich hierbei aber genau um das, was ich als spezifischen Kern pädagogischen Tuns etwa gegenüber der Soziologie oder Psychologie ansehe: Nicht nur Rekonstruktionen der Erwachsenenwelt an Kinder weiterzugeben, sondern das konstruktive Tun der Kinder selbst zum Ausgangspunkt ihrer Welterklärungen zu nehmen und ggf. diese mit meinen zu konfrontieren. Pädagogen, die hier keine Überraschungen erwarten, werden, so denke ich, nicht hinreichend Freude an ihrer Arbeit entwickeln können.

Gleichwohl bedeutet dies nicht, daß der Konstruktivismus jede Beobachtung eines jeden Beobachters tolerieren muß. Auch Konstruktivisten leben in Verständigungsgemeinschaften, die kulturelle Werte wie Antirassismus, Demokratie und Pluralismus schätzen (vgl. dazu ausführlich Reich 1998).

Zugleich sind wir als konstruierende Verständigungsgemeinschaft nun gerade im Blick auf das Thema Kindheit vor Universalisierungen gewarnt. Wie oft wurde in der Geschichte der Kindheit die letzte gültige Entwicklungsschematisierung aufgestellt, der scheinbar eindeutige Leistungstest durchgeführt, die scheinbar sichere Leistungsselektion betrieben, um durch das spätere Leben ad absurdum geführt zu werden? Dies sollte uns veranlassen, die Absurditäten von schnellen Beurteilungen und durchschnittlichen Bezügen in der pädagogischen Arbeit aufzugeben. Hier können uns kindliche Blicke helfen: Sie sehen auf das noch offene Ende, sie wissen nicht schon vorher alles, sie imaginären auch gerne Unmögliches.

These 6: Beziehungsfragen sind verstärkt zu berücksichtigen.

Institutionelle Pädagogik der Gegenwart handelt oft nach der Maxime: »Bloß nicht den Kindern zu nahe kommen!« Dies gründet teilweise im Vorrang der Familie, teilweise in Berührungängsten und Bequemlichkeit. Als Kehrseite produziert diese Haltung auch eine Pädagogik der Gleichgültigkeit, die schon früh die gesellschaftliche Botschaft der Postmoderne verkündet: »Hier muß jeder mit sich alleine klarkommen!«

Eine konstruktivistisch orientierte Pädagogik bezieht hier eine deutliche Gegenposition. Für sie sind Beziehungen in pädagogischen Bezügen stets vorrangig, denn Beziehungen – beispielsweise zwischen Kindern und Erzieherinnen – stehen auch für eine inhaltliche Orientierung. Wenn wir Kindern konstruktive Tätigkeiten und Beobachterviel-

falt ermöglichen wollen, dann geht dies nur auf der Grundlage offener, enthierarchisierter und dialogischer Beziehungen, in denen Selbstwert, Selbstverantwortung, Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit traditionelle Vorstellungen von Abhängigkeit und Disziplin ablösen. Dies wird zwar nicht zu einer herrschaftsfreien Kommunikation führen, kann und sollte jedoch die Bedingungen der Möglichkeit demokratisch orientierter Kommunikation transparenter werden lassen.

These 7: Gemeinsame Handlungen mit Kindern in der Lebenswelt entwickeln und pädagogische Selbstbeschäftigungsmaßnahmen verhindern.

Es gehört einerseits zur Legitimierung des Faches Pädagogik gegen andere, die eigene Beschäftigung als wissenschaftlich notwendig zu etablieren, und andererseits zur individuellen Karrierechance, die eigenen Beobachtungen überzubetonen und andere so darzustellen, daß ihre Begrenztheit, Unzulänglichkeit und Ergänzenbarkeit dramatisiert werden. Besonders Bourdieu (1992) arbeitet für die Universitäten heraus, wie dadurch eine Selbstbeschäftigungsmaßnahme einsetzen kann. Beziehen wir dies auf die Kindheit, so sehen wir in der Tat Tendenzen, die Kindheitsforschung hinter geschlossenen Türen zu betreiben. Da werden dann Kinder aus alten Quellen rekonstruiert, aus statistischen Zahlen abstrahiert, aus Romanen heraus analysiert, aus pädagogischer Vergangenheit heraus idealisiert. Das konkrete Kind als unbekanntes Abstraktum gestaltet dann eine virtuelle Pädagogik, der das lebendige Kind abhanden gekommen ist.

Aber Kinder sind kein abgrenzbares Symbolsystem, das ich in eine symbolisch eindeutige Lösung übersetzen kann, sondern sie sind ein lebendiger Teil der Lebensform, und der Wandel dieser Lebensformen selbst ist zirkulär mit dem Wandel von Kindheit verbunden. Dabei verwandelt sich auch der Pädagoge, der mit und über Kinder forscht. Zugleich, und dieses Eingeständnis fällt meist schwer, rekrutiert er aber hieraus immer auch den Genuß einer Legitimation seines Faches und seiner Karriere, seines Habitus, der Schemata seines Wahrnehmens, Denkens und Erkennens erzeugt. Beide Positionen – Wandel mitvollziehen oder am Habitus festhalten – geraten oft unbemerkt in einen Widerspruch.

Die Pädagogik der Kindheit hat, sofern sie Kinder nur noch als ungeliebte Gegenstände erfaßt, ihre Handlungsfähigkeit eingebüßt. Wenn Kindheitsforscher heute primär die Kindheiten verstehen wollen, dann

ist dies sozialwissenschaftlich verständlich, aber pädagogisch unzureichend. Die Lebenswelt selbst handelt nicht. Sie benötigt Akteure, die wir heute massenhaft in den Klischeebildern der Medienindustrie, in den Warenversprechungen und Profitorientierungen der Konsumindustrie, in den virtuellen Welten eines Kindheitsverständnisses finden, das sich zunehmend selbst als Konstrukt sieht, aber zu wenig begreift, daß es dabei das Konstruktive einer autonomieorientierten Handlung von Kindern und Pädagogen zunehmend zerstört. In solcher Krise hilft nur das Gegenbeispiel der Handlung. Und mag diese Handlung auch zunächst nur fiktional sein, wie wir es bei Rousseau gesehen haben, der sich einen Zögling erfand, der primär Erfundenes lesen sollte. Dies war immerhin der Beginn einer Pädagogik des Kindes. Der Ausgangspunkt markiert die Schwierigkeit, die darin steckt, daß es uns allemal leichter fällt, neue und wünschenswerte Kindheiten imaginär zu erfinden, als solche Erfindungen mühsam in den Alltag zu übersetzen. Dennoch zeigt es ein pädagogisches Begehren, das wir nicht unterschätzen sollten: denn ohne solche Imaginationen wird die Pädagogik zu einer leblosen Sachwalterin von Gegenständen, d.h. zur Beschreibung ohne Leben. Und ohne Imaginäres wird die Pädagogik überflüssig. Deshalb benötigen wir eine neue Pädagogik der Kindheit – und sei sie auch zunächst überwiegend in ihren Erfindungen fiktional.

Nehmen wir diese Thesen im Zusammenhang, dann gilt es, »die Kindheit neu zu erfinden«. Wir leugnen zwar nicht die Notwendigkeit, dabei rekonstruktive Zusammenhänge zu beachten und kulturkritische Dekonstruktionen zu wagen, aber Kindheit als Perspektive von Pädagogen bedeutet vorrangig, ein handelndes Begehren zu entwickeln, das Kindheit nicht bloß legitimiert, verwaltet, organisiert und strukturiert, sondern als lebendige Lebensform mit unterschiedlichen Beobachterperspektiven fiktiv *und* möglichst auch real entfalten hilft.

Jetzt schaut das Kind zu mir herüber. Es schaut auch Sie an, ja Sie – die Leser. Was es sich wohl konstruieren mag? Vielleicht denkt es ja, daß alle Erwachsenen irgendwie wohl auch Pädagogen sind. Wäre es nicht besser, die Kindheit neu zu erfinden, bevor wir auf seine Frage antworten?

(Anschrift des Verfassers: Kersten Reich, Fritz-König-Str. 2, 50935 Köln)

Summary

Childhood – a new invention. The practice of childhood has vanished as a genuine view of educational research. Sociology and psychology are dominant in

the analysis of childhood. For a theory of education, that wants to innovate practice in a constructive educational intention, this is not sufficient. Therefore the theory of constructivism chooses a new way. The main reasons of this way are explained in seven thesis.

BIBLIOGRAPHIE

- Aries, P. (1977⁴): *Geschichte der Kindheit*. München (Hanser).
- Berg, C. (Hg.) (1991): *Kinderwelten*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Bourdieu, P. (1992): *Homo academicus*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Brinkmann, W. (1987): *Kindheit im Widerspruch. Zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung*. Würzburg.
- Büchner, P. u.a. (1994): *Kinderkulturelle Praxis*. In Du Bois-Reymond, M. (Hg.): *Kinderleben*. Opladen (Leske u. Budrich).
- de Mause, L. (Hg.) (1977): *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Fatke, R. (1979): *Kinder erfinden Geschichten*. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.): *Aus Geschichten lernen*. München.
- Fatke, R. (Hg.) (1994): *Ausdrucksformen des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Fatke, R./Flitner, A. (Hg.) (1983): *Was Kinder sammeln*. In: *Neue Sammlung* 23, S. 600 ff..
- Flitner, A. (1978): *Eine Wissenschaft für die Praxis?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24, S. 183 ff..
- (1984): *Über die Schwierigkeit und das Bedürfnis, Kinder zu verstehen*. In: Schwartländer, J. (Hg.): *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt*. Tübingen.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin (Merve).
- (1992): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 10. Aufl..
- Honig, M.-S. (1996): *Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 2.
- Lenzen, D. (1994): *Das Kind*. In: Lenzen, D. (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek (Rowolth).
- Neubert, S. (1997): *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »Experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation*. Dissertation Universität Köln.
- Preuss-Lausitz, U. u.a. (1983): *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim/Basel (Beltz).
- Preuss-Lausitz, U. (1993): *Die Kinder des Jahrhunderts*. Weinheim/Basel (Beltz).
- Reich, K. (1997): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied u.a. (Luchterhand) 2. Aufl..
- (1998): *Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus*. Band 1: *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Band 2: *Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied u.a. (Luchterhand).
- Schäfer, G.E. (1989): *Spielphantasie und Spielumwelt*. Weinheim/München (Juventa).
- (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter*. Weinheim/München (Juventa).
- Snyders, G. (1971): *Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. Und 18. Jahrhundert in Frankreich*. Paderborn.
- Voß, R. (Hg.) (1997): *Die Schule neu erfinden*. Neuwied u.a. (Luchterhand) 2. Aufl..
- Wilk, L./Bacher, J. (Hg.) (1994): *Kindliche Lebenswelten*. Opladen (Leske u. Budrich).

- Zinnecker, J. (1990 a): Kindheit, Jugend und sozialkultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland. In: Büchner, P./Krüger, H.-H./Chisholm, L. (Hg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen (Leske u. Budrich).
- (1990 b): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, I. (Hg.): Stadtgesellschaft im Prozeß der Zivilisation. Opladen (Leske u. Budrich).