

Kersten Reich

Kindheit als Konstrukt

Kindheit kann eigentlich kein Konstrukt sein, so ließe sich biographisch orientiert sagen. Meine eigene Kindheit ist, wenn ich zurückdenke, eine Struktur, eine Organisationsform, eine Realität, in der Weichen gestellt, Wege vorgezeichnet, Hoffnungen erzeugt oder begraben werden. Sie ist mir heute vielleicht ein Ort subtiler Selbstreflexionen, etwa wenn ich zu erklären versuche, was wann und warum eingetreten war, und von welchen Gefühlen es begleitet wurde. Vielleicht hat sich die eine oder andere Schwierigkeit, die ich heute habe, hieraus ergeben. Insoweit ist Kindheit immer schon vorhanden, bevor wir uns mit ihr beschäftigen. Sie ist eine Rekonstruktion. Und weiß nicht jeder in unserer Kultur, wenn wir über Kindheit sprechen, was so ungefähr damit gemeint ist?

Allerdings bleibt dann eine für die Wissenschaft wichtige Frage. Inwieweit können wir über eine solche ungefähre Zuschreibung hinausgelangen? Ist Kindheit als Rekonstrukt für alle gleich? Gibt es damit Kindheit als Realität, die für alle Menschen gleichermaßen gilt?

Kindheit als solche Realität gibt es nur, wenn wir enge Bedingungen der Erkenntnis ziehen. Sie ist, wenn wir auf die Phänomenologie Husserls zurückgreifen, ein Ausdruck intentionaler Bedeutung, für die wir stets schon unterstellen müssen, daß sie allen Kommunikationspartnern gleichermaßen bekannt ist. Mitteilungen über Kindheit werden dadurch möglich, daß wir als Hörende die Intention des Redenden verstehen. Eine identische Übermittlung von Gedanken wird möglich, sofern wir nach Husserl eine identische Bedeutung auffassen können. So können wir eine »reale« Kindheit begründen.

Aber worin gründet diese Identität? Ein unmittelbares Wissen von Kindheit ist in der Präsenz (und im Präsens) eines phänomenologischen Erlebnisaktes gegeben: ich erlebe mich oder andere *als* Kind oder erlebe, wie ich mich oder andere *als* Kind erlebt habe. Dieses Erleben übersteigt meine Individualität, da es anderen auch geschieht, so daß sich Kindheit *als* Realität eröffnet: als erlebtes Sein steht es ohne Interpretation real vor uns und ist kommunizierbar. Doch damit - und dies geschieht allen Denkansätzen, die »reale« Kinder oder Kindheiten erkennen wollen - ist über den Sinn, der kommuniziert wird, immer schon vorentschieden. Erkenntniskritisch ist solche Vorentscheidung jedoch nie haltbar. Bei Husserl, so argumentiert deshalb Derrida dekonstruktiv, wird die Wahrnehmung "von den Akten eines Subjekts so »beseelt«, daß ein anderes Subjekt dessen Intention gleichzeitig muß verstehen können. Diese »Beseelung« aber kann weder rein noch vollständig sein, denn sie muß die Un-Durchsichtigkeit des Körpers durchdringen, in der sie sich in bestimmter Weise verlieren wird." (Derrida 1979, 91)¹ Ich will dieses Problem so ausdrücken: Am Ort meiner Kindheit ist stets schon der andere: ich als anderer, wie ich damals »war«, und die großen »wirklichen« anderen, vor allem meine Eltern, aber auch Erzieher, Lehrer und andere pädagogisch Täti-

¹ Dabei ist Husserls Lösung schon reflektierter als eine rein empirische, die auf eine bloße Abbildung der äußeren Welt in einer inneren abzielt. Husserl betont, daß dies keine einfache Wiedergabe sein kann, sondern stets über die Intentionen des Bewußtseins verbunden ist. Gleichwohl erscheint ihm im Erlebnisakt so etwas wie eine reine und übertragbare Präsenz. Genau diese aber wird von Derrida widerlegt. Vgl. zur genaueren Analyse auch Völkner (1993).

ge, die mich lenkten. Stets ist mir dabei schon etwas ein- und zugeschrieben. Bis in meine Gegenwart gibt es solche anderen, z.B. den Therapeuten, der mir als anderer helfen will, mich anders zu sehen, z.B. »wahre« Momente meiner Kindheit zu erschließen. Was immer ich über meine Kindheit erfahren will, sie ist schon Ort der anderen, die hierbei eingreifen. Und letztlich bin auch ich ein anderer, denn ich bin kein Kind mehr. Alles ist schon anders, weil es kein unmittelbar reales Kind gibt: Es ist immer schon eingeschrieben und wiederholt am Ort des/der anderen.

Weil dies so ist, kann Kindheit eigentlich *nur* ein Konstrukt sein, denn eine Identität meines Sprechens über das Kind-Sein mit dem Kind-Sein selbst gibt es nicht. In die Selbst-Reflexion tritt von vornherein eine Differenz zwischen dem, was »ist«, und dem, was ausgesprochen wird. So weiß eine kritische Verständigungsgemeinschaft, daß das Kind-Sein niemals in die Reden über Kindheit aufgeht, so wie sie weiß, daß kein Begriff vollständig das wiedergeben kann, was er aussagen soll. Deshalb sprechen wir nunmehr auch von Konstrukten, um so selbstreflexiv kenntlich zu machen, daß wir nichts naiv abbilden, vollständig rekonstruieren oder in allen Teilen darlegen können. Schon meine eigene Kindheit ist mir in retrospektiven Analysen eine Vereinfachung. Ich kann sie nicht Tag für Tag, Stunde für Stunde, Augenblick für Augenblick rekonstruieren, weil ich sie nicht noch einmal vollständig erleben kann. Ich finde z.B. Metaphern für diese Kindheit, um sie auf *den* (aber welchen?) Begriff zu bringen. In einfacher Reflexion schaue ich so auf meine Kindheit. In doppelter Reflexion schaue ich auf mich »als Ich meiner Kindheit«, ich verfare hier selbstreflexiv, indem ich schon weiß, daß ich mindestens zwei Beobachterpositionen ausmachen muß, wenn ich auf mich als Kind reflektiere. Und hierin ist der Blick von Dritten stets eingeschlossen: denn »als Kind« erfahre ich immer auch, was mich schon in einfacher Reflexion als Kind auszumachen schien und was ich in doppelter Reflexion in den Be-Deutungen die Kindheit von heute aus für mich und andere gewinnt, schließen kann. Damit ist Kindheit ein Konstrukt umfassender Ver-Handlungen, die von schlichter Einfachheit (= "So ist Kindheit") bis hin zu tiefer Auslegung (= "So wird Kindheit von verschiedenen Positionen aus gesehen") reichen kann. Und solche begriffliche Arbeit unternehmen auch jene anderen, die als Pädagogen die Kindheit verhandeln.

In diesem Paradox wandeln wir: einerseits eine Kindheit als erfahrene stets »wirklich« vor Augen zu haben², andererseits zugeben zu müssen, daß die »Wahrheit« solcher Kindheiten eine konstruierte ist.³ Da wir aber zugleich zugeben müssen, daß andere in solchen Rekonstruktionen und Konstruktionen ihr jeweils eigenes und anderes Bild von Kindheit gegen das unsere setzen können, so gewinnen wir sogar noch einen dritten Gesichtspunkt: die Dekonstruktion. Jede Wahrheit über Kinder und Kindheiten läßt sich aus anderen Perspektiven dekonstruieren, d.h. ergänzen, modifizieren, kritisieren.

Welche Seite in unseren Überlegungen dominiert, ist offensichtlich eine Verhandlungssache. Treten wir nun einmal in eine solche Verhandlung ein. Stellen Sie sich vor, Sie sind als Pädagoge in Forschung und Lehre tätig, und zu Ihnen kommt eine Studentin, die sie fragt, was eigentlich Kindheit sei. Vielleicht spezifiziert sie ihre Frage, indem sie sagt, daß ihr schon klar sei, Kindheit unter verschiedenen

² Dies ist die Kindheit als Rekonstrukt: ich nutze Erinnerungsspuren, um zu konstruieren, wie »es war«.

³ Dies ist die Kindheit als Konstrukt: ich erneuere oder erfinde Kindheit als eine Zuschreibungsform, die sprachlich stets ergänzt werden kann, d.h. es gibt keinen abgeschlossenen Kriterienkatalog darüber, was eindeutig und in jedem Fall Kindheit sei.

Gesichtspunkten von verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen auffassen zu können - also z.B. als Pädagogik der Kindheit, Entwicklungspsychologie, Soziologie der Kindheit, aber auch Medizin, Anthropologie und Ethnologie zu betreiben -, sie nimmt Ihnen damit schon Ihren ersten möglichen Einwand weg, aber sie wolle nun noch genauer auf die Kindheit schauen lernen, denn es müsse ja wohl eine Differenz zwischen dem geben, was Wissenschaftler bisher über Kindheit geforscht haben, und jenen »realen« Kindern »dort draußen«, die das Objekt solcher forschenden Begierden seien. Sie aber wolle nun zu diesen »realen« Kindern, um selbst eine Untersuchung durchzuführen, deren Ziel und Ergebnis aus einer *wirklichen Praxis* und einem *tiefen Verständnis* für gegenwärtige Probleme der Kindheit herrühren.

Zunächst ist dieses forschende Interesse sehr erfreulich. Es ermahnt Sie auch an den biographischen Einwand, daß wir noch nicht einmal unsere eigene Kindheit vollständig kennen. Was liegt also näher, als Kindheit umfassend zu erforschen, genauer hinzusehen? Vielleicht verstehen wir so besser, was heute Kindheit bedeutet und welche Symptome wir zu erwarten haben. Aber was antworten Sie in einem solchen - eigentlich sehr einfachen und verständlichen - Fall?

1. Naturalismus als Problem bei Kindheitskonstrukten

Pädagogen haben sich an solchen Stellen früher meist damit befriedigt, auf die *Natur des Kindes* zu verweisen. Dies geschieht, indem der Konstruktcharakter negiert wird: Wenn wir unter Absehung aller Beimengungen durch die Umwelt, durch Erziehung, Bildung oder Sozialisation auf das Kind selbst schauen könnten, auf seine ursprüngliche Natur, wenn wir daraus ableiten könnten, was das Kind eigentlich »ist«, dann wären wir pädagogisch in der Lage, angemessen für diese Natur zu handeln. Eine naturalisierte Erkenntnisbegründung könnte uns leiten, richtige von falscher Pädagogik zu unterscheiden.

In der Tat haben sich Pädagogen sehr lange mit einer naturalisierten Erkenntnis-suche befriedigt. Sie setzt an die Stelle des Souveräns als Ausdruck einer herrschaftsbezogenen Definition von Wahrheit nun die Repräsentation durch eine Sache, eine Versachlichung, die der äußeren Realität selbst entlehnt wird. Der Mensch wird so zum aufgeklärten Subjekt, das sich nur an die richtige Ordnung der Dinge halten muß. Doch was ist diese richtige Ordnung der Dinge? Je mehr wir seit der Aufklärung auf diese Ordnung geschaut haben, um so stärker ist sie uns zerfallen (vgl. Foucault 1993). Je mehr wir Gesetze von der Natur ablauschen wollten, um so mehr mußten wir erkennen, daß wir bloß eigene Gesetze erfinden. Wir mögen uns dabei zwar immer an eine scheinbar reine, äußere Realität wenden, aber in unseren Konstruktionen ist diese »Realität« immer eine zeitgebundene und interessenbezogene Lösung, die wir (er)finden. Und selbst dieses Wir ist problematisch: zerfällt es doch in unterschiedliche Verständigungsgemeinschaften, die mit ihrem Wissen durchaus gegeneinander stehen, streiten, sich kritisieren und je eigene Interessen formulieren.

Eben deshalb wechseln die Theorien in den Wissenschaften, wenn sie sich mit Gegenständen und Methoden befassen. Je mehr wir uns darauf einlassen, desto mehr entschwindet die Natur und äußere Realität, desto mehr erscheinen soziale Akteure, die aus Legitimationsgründen sich allerdings meist sehr gerne auf etwas berufen, was noch für alle gleich zu gelten scheint: die Natur.

Im 20. Jahrhundert ernüchtern uns Erkenntnistheorien ganz erheblich, was den Wahrheitsanspruch der Natur betrifft. Wir selbst sind eine konstruierende Natur,

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 wird gerade die Naturalisierung von Kindheit problematisch, denn sie wirkt als Konstruktion für das wissenschaftliche Verständnis der Pädagogik vereinseitigend. Allein in der Natur scheinen von Menschen nicht verantwortete Gesetze zu stecken, die die Legitimation der öffentlichen Vernunft am klarsten gewährleisten. So aber bleibt die gesellschaftliche, interessen-geleitete und veränderliche Gewährleistung schnell übersehen und eine naive, normative Pädagogik richtet sich ein. Solche Naivität und Normativität begleitet selbst kritische Aufklärungsversuche, weil und insofern das gewählte Ausgangskonstrukt wie ein Naturgesetz der Vernunft erscheint. Aus einem Alltagsverständnis heraus scheint es tatsächlich »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. Dies hat sehr unterschiedliche Gründe. Einige will ich nennen:

□ Schon sprachlich gesehen muß uns klar werden, daß Kindheit als Begriff niemals identisch mit Kindheit als spezifischer Lebensform oder als besonderem Lebensalltag sein kann. Wenn wir über Kinder sprechen, dann geschieht dies in Verallgemeinerungen, die die Besonderung des individuellen Kindes in singulären Ereignissen gerade ausklammert, weil und insofern wir uns verallgemeinernd über Kinder äußern. Erst in solcher Verallgemeinerung können wir dann auch über Besonderheiten sprechen.

□ Mit dem Wir aber führen wir stets einen Beobachter und äußeren Konstrukteur in die Wahrnehmung von Kindheit ein, der uns in seinen Verständigungsgemeinschaften definiert, was wir als »wahre« und »wirkliche« Kindheit ansehen sollen.

□ Wollen wir uns diese »wahre« und »wirkliche Kindheit« also betrachten, dann müssen wir zunächst als Beobachter dieses Beobachters seine Wahrnehmung von und Verständigung über Kindheit betrachten, was uns in immer weitere Zirkel von Betrachtungen und Herleitungen führt.

□ Und genau daran nun leiden eben diese Beobachtungen der Kindheit: sie sind stets Aussagen über die Beobachter und die Beobachter der Beobachter usw., die sich mit diesem Thema in sehr unterschiedlicher Weise befassen.

□ Dies aber bedeutet keineswegs, daß die Wahrheit einer *Kindheit* verschwindet, wie man vorschnell meinen könnte. Es zeigt zunächst nur, daß eine vollständige Erwartung *einer* Wahrheit verschwindet, weil und insofern es eben unterschiedliche Verständigungsgemeinschaften über die Bedingungen und Definitionen solcher Wahrheit - und damit auch der Betrachtung von Kindheit - gibt. Aber dies bedeutet nicht, daß wir uns nicht für oder gegen solche Verständigungsgemeinschaften entscheiden können.

□ Aus dem Blickwinkel solcher Wahrheiten werden Kindheiten konstruiert. Man mag sich bemühen, diese Konstruktion mit empirischen Daten aus der tatsächlichen Kindheit (aber welcher, so wird man sogleich fragen müssen?) zu fundieren, aber es gibt keine Gewißheit, daß diese Fundierung vollständig und damit in jeder Hinsicht eindeutig wahr sein kann. Sie ist vielleicht wahr-

scheinlich. Sie ist gewiß nicht von Dauer. Sie kann immer von anderen ergänzt und damit dekonstruiert werden.

□ Dann bliebe noch der Versuch, die Kinder selbst sprechen zu lassen. Sie müßten am besten wissen, was das ist, ihre Kindheit. Dummerweise sind aber auch Kinder nur Beobachter und damit Konstrukteure ihrer spezifischen Wahrheiten und Wirklichkeiten, was uns damit die Wahrheit und Wirklichkeit der erwachsenen Sicht nur relativieren hilft, aber keineswegs zu wahren Einsichten gelangen kann.

□ Diese Enttäuschung, die uns neuere erkenntnistheoretische Einsichten berät (vgl. Reich 1998, Band I), betrifft nicht nur die Kindheit, sondern jedes konstruierte soziale Phänomen, dem wir nachspüren wollen. Ja, die Unschärfe unserer Erkenntnis, die sich hier eröffnet, weist sogar in die Richtung der eindeutigen Wissenschaften - der Naturwissenschaften und Techniken -, die nur um den Preis einer starken Reduktion ihrer Erkenntnisreichweite diese Enttäuschung verbergen können. Es ist ein postmoderner Trost, andere Wissenschaften auch leiden zu sehen. Aber es eröffnet zugleich auch eine Freiheit: wenn Kindheit kein klares und natürliches Abbild einer vorgegebenen Natur oder einer sonstigen absoluten Wahrheit mehr sein kann, dann werden wir frei, sowohl unseren Willen (was ist Kindheit als Zielvorstellung?) als auch unsere Beobachterpositionen (was ist uns an dem Phänomen interessant und wichtig?) relativ frei zu bestimmen und hierbei zu einer neuen Orientierung zu gelangen:

□ Nun wird es besonders wesentlich, daß wir die Beobachterposition mindestens sehr weit auslegen. Kindheit ist ein Phänomen der Lebenswelt und kein Untersuchungsgegenstand, der sich klar auf abgrenzbare inhaltliche Phänomene beschränken ließe. Insoweit trifft die Kindheit die Unterscheidung von Bateson, der eine Inhalts- und Beziehungsseite unterschieden hat, um insbesondere soziale Phänomene besser zu begreifen. Hier rückt die Beziehungsseite neben eine inhaltliche Sicht. Wir können nicht allein inhaltlich distanzierend und abstrakt definieren, was Kindheit ist, sondern setzen uns durch solche symbolische Arbeit schon in eine lebensweltliche Beziehung zu Kindern. In der Bestimmung von Kindheit sollten daher auch »reale« Kinder vorkommen, sie sollten als Beziehungspartner gehört werden. Allerdings benötigen wir für diese Bestimmung dann doch wieder Verständigungsgemeinschaften, die unsere Freiheit normieren und standardisieren - dies ist zumindest der wissenschaftliche Weg.

- (2) Eine zweite Konsequenz ist zu ziehen. Durch die verfängliche Orientierung an naturalisierten Kindheitsbegründungen hat die Pädagogik das Kind in seinen vielfältigen Lebenswelten, die nicht auf das Ideal der Natur passen, aus den Augen verloren. Kinder mit ihrer Spontaneität, Kreativität, der scheinbaren Unterentwickeltheit und Naivität, ihrem vermeintlich chaotischen Wesen und unsublimierten Trieben taugen angeblich wenig als Gegenstand konkreter pädagogischer Forschung mit homogenen Zielen. Wie soll aus solcher Heterogenität sich noch ein einheitliches Bild, eine eindeutige Anthropologie, ein kindliches »Sinn«bild als Herleitung aus einer Natur ergeben? In dieser Hinsicht ist das Kind zunehmend ein unbeliebter Gegenstand der Pädagogik geworden.

Geliebt an Kindern blieb hingegen das Kind als Abstraktum. So ist es als Subjekt mit großen Projektionsmöglichkeiten besonders von Rousseau in die Neuzeit eingeführt worden, um dann über die Disziplinierung von Kindern als institutionalisi-

siertes Gebot und Deutungsobjekt pädagogisch verankert zu werden. Ihm haften damit zwei problematische Schalen in unserem Vorverständnis von vornherein an:

Zum einen ist das Kind 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. Dies stellt uns als Beobachter vor eine komplexe analytische Aufgabe. Einerseits nimmt man Rousseaus *Emile* gerne als einen nahezu »natürlichen« Bericht über die Kindheit, wie sie »von Natur aus« ist, andererseits benötigt Rousseau selbst hierzu seine Fiktion einer Kindheit, die er stets durch Bezug auf andere Fiktionen verdoppelt. 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 radikal verändernd wirken gedachte Kindheit gebildet werden kann; wir als Beobachter nehmen diese Erfindung und bemühen uns, hierauf eine Pädagogik der Kindheit zu realisieren, die selbst entweder reine Erfindung bleibt - das fällt angesichts des fiktionalen pädagogischen Ursprungs meist gar nicht auf - oder aber zur tatsächlichen Realisation drängt. Solche praktische Pädagogik aber wird schnell mit der Lebenswelt konfrontiert, die dem fiktionalen Sinn-Bild nicht entspricht - das fällt dem praktischen Pädagogen sehr schnell auf und wird als Widerspruch zwischen Theorie und Praxis markiert.

An ihrem fiktiven Ursprung leidet die Pädagogik bis in die Gegenwart, denn er ist auch noch in ihren modernsten Fassungen allgegenwärtig. Auch hier - in diesem Text - erscheint ja die Paradoxie, daß er über Kindheit handelt, ohne Kinder lebendig erscheinen lassen zu können. 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.

Zum anderen ist Kindheit eine gesellschaftliche, eine kulturelle und soziale Organisationsform, die mit klaren Erwartungen an Pädagogen delegiert wird. Diese Delegation formuliert sich in zeitbezogenen Aussagen einer Fachdisziplin, die schon als symbolische Ordnung für Überwachung, Kontrolle und Disziplinierung (im Sinne Foucaults) sorgt: vor allem verfügt sie als Disziplin über die pädagogische Macht, mit ihren jeweiligen Definitionen von Kindheit und mit deren Spezifikationen in die Veränderungen dieses Konstrukts und damit in seine Bedeutsamkeit und Wirkung, d.h. nichts anderes als in seine Wirklichkeiten, einzugreifen. So können nicht »wahre Kinder« abgebildet werden, um dann pädagogisch angemessen auf sie zu reagieren, sondern Kinder werden nach dem Zeitgeist geschaffen und konstruiert, um daraus eine »wahre Pädagogik« abzuleiten. Es ist *in solcher Ableitung* zudem eine *glückliche* Pädagogik, denn sie ist sich ihres normativen Gehalts stets bewußt und sicher. Es ist eigentlich von heute aus gesehen erstaunlich, wie lange gerade Pädagogen gebraucht haben, diese normativen Kontexte von Pädagogik zu erkennen. Manche scheuen noch heute davor zurück, weil sie den Verlust erkennen, wenn man Kindheit nicht mehr aus ihrer »wahren Natur« ableiten kann: damit verliert Pädagogik - wie andere Wissenschaften auch - den eindeutigen Maßstab einer abbildenden oder ontologischen Herleitung.

Nehmen wir diese beiden Reflexionsebenen, dann sind zwei Konsequenzen zu ziehen. Beide Konsequenzen sind bis heute in der Pädagogik nicht hinreichend gezogen worden.

1. Konsequenz: Naturalisierungen vermeiden und Kindheit als sozial-kulturelles Konstrukt differenziert interpretieren

Diese Konsequenz fällt schwer, weil und insofern Pädagogen oft ein hinreichendes erkenntniskritisches Interesse und einen umfassenden kulturkritischen Herleitungszusammenhang vermissen lassen. Dann bleibt die Naturalisierung der Erkenntnis als wenig reflektiertes Rückzugsgebiet. Mit diesem Rückzug aber handelt man sich nicht nur ein, daß Pädagogik oft eine vordergründige Moral- und Ratgeberlehre bleibt und zu wenig Innovatives zur Kulturkritik leistet, sondern auch, daß der kulturell-fiktionale Ursprung des pädagogischen Denkens der Kindheit entschwindet. Dann entschwindet auch ein Bewußtsein dafür, wie wichtig Fiktion und Imagination für die Konstruktion von Kindheiten sind, wenn man verändernd in die Lebenswelt eingreifen will.

2. Konsequenz: eine Pädagogik der Kindheit als handelndes Konstrukt entwickeln

Diese zu wenig gezogene Konsequenz verdeutlicht sich durch die relative Leerstelle, die die Kindheit in der Pädagogik heute einnimmt. Hier ist erkennbar, daß die Pädagogik lieber auf den Bereich Kindheit verzichtet, ihn an andere Disziplinen überantwortet, als sich einem ihrer offensichtlichen Grundbegriffe noch in umfassender Zuwendung zu stellen.

In diesen Zusammenhang paßt, daß sich die Pädagogik erst sehr spät für eine historische Interpretation von Kindheit interessiert hat. Erst seit den 60er Jahren entwickelte sich eine historische Kindheitsforschung, die insbesondere durch Aries (1977) und de Mause (1977) bekannt wurde. Mittels Interpretation 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 Konstrukt *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. Auch hier verlängern sich die nicht gezogenen Konsequenzen. 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 Überspitzungen, 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 Konstruktivismus, daß die Allmacht der *einen* Herleitung, die für alles gelten soll, verloren ist. Das allerdings sollte uns auch zu entschieden präziseren 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 Kindheitserfindungen 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.⁴

2. Pluralistische Zugänge zur Kindheit

In den beiden letzten Jahrzehnten ist die Problematik solcher Konstrukte uns deutlicher geworden. Die postmoderne Diskussion mit ihrer Betonung des Pluralismus bringt dies sehr gut zum Ausdruck, wenngleich sie die produzierten Schwierigkeiten mehr thematisiert als beseitigen kann. Ganz gleich welches konkrete Problem wir anpacken, wir werden die Pluralität nicht los. Dies gilt selbstverständlich auch für die Kindheit. Wagen wir einmal einen Überblick, um unsere bisherigen Aussagen im Lichte vorhandener Forschungsperspektiven zu spezifizieren. Die *Pädagogik der Kindheit* ist ein eher randständiges Gebiet geworden, denn die Kindheit gehört, wie schon angedeutet wurde, zu den eher ungeliebten Gegenständen der Pädagogik. Auch wenn sie scheinbar aus pädagogischen Texten abgeleitet wird, so z.B. Rousseaus »Emile«, so zeigt sich bei näherer Hinsicht meist, daß der angeblich pädagogische Text eher ein philosophischer oder kulturell gemeinter war. Die Kindheit als ausschließliches Thema von Pädagogen endet denn auch

⁴ Es fällt Pädagogen schwer, dies nicht nur inhaltlich (also rein fachlich und abstrahierend) zu sehen, weil die „Beziehungsseite“ ein pädagogisches Entwicklungsland darstellt; vgl. dazu ausführlich Reich (1996).

schnell in einer Ratgeberliteratur, die wiederum Pädagogen, die dem Diskurs der Universität verpflichtet sind, davor abschreckt, sich dermaßen bloßzustellen. Und man würde sich heute gehörig bloßstellen, wenn man eine »reine Pädagogik der Kindheit« schreiben wollte, denn die Kindheitsforschung im engeren Sinne findet eindeutig außerhalb der Pädagogik statt:

Die *Soziologie der Kindheit* hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr differenziert. Sie zeigt unter Einschluß von handlungsorientierten Beobachtungen, biographischen Untersuchungsmethoden (z.B. als historische Sozialisationsforschung, die teilweise sozialwissenschaftlich orientiert ist und teilweise noch in der Pädagogik sich verankert sieht), aber auch durchaus naiv empiristischen Studien mit dem Wunsch »wahrer Abbildungen«, 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 werden beschrieben (Preuss-Lausitz 1993), es erscheinen Kinderwelten (Berg 1991), kindliche Lebenswelten (Wilk/Bacher 1994) oder Wandlungen der Kindheit in allen möglichen Facetten. Nicht unbeeinflusst durch historische Studien über Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen im Blick vor allem auf Familie und Kindheit werden sehr unterschiedliche Beobachterstandorte ausgemacht, die sich stärker auf strukturell gesellschaftliche Faktoren (z.B. ökonomische, soziale, demographische Veränderungen, neue Wohn- und Lebensräume, Zeitmanagement, Verlängerung der Lernzeiten, Verhäuslichungstendenzen), auf institutionelle Formen (z.B. Kindergarten, Schule), auf die Beziehungsseite in Familien (Kommunikationsstrukturen, Individualisierungs- und Emotionalisierungstendenzen, Entfremdungen und Vereinzelungen, Delegationsmodi, Symptomkinder, Mißbrauch), auf das neue Verhältnis von Erwachsenen zu Kindern (Egalisierungstendenzen und veränderte Autorität, Sinn- und Normenverluste, Wertewandel und Erwartungshaltungen, typische Verhaltensweisen, Kinderschutz), auf das Verhältnis von Kindern zu Kindern (Peergruppen, Spielgruppen, Freizeitstrategien), zu ihrer Umwelt (insbesondere Einfluß der Medien, der sozialen Verhältnisse, Straßenkinder), teilweise auch in ihren unterschiedlichen Geschlechterrollen beziehen. Dabei ist weder eine einheitliche Untersuchungslinie noch eine ausschlaggebende Charakteristik heutiger Kindheit auszumachen, denn alle diese Studien lassen sich von einem externen Beobachter aufeinander beziehen und Wechselwirkungen zwischen den isoliert operierenden Einzelbeobachtungen sind immer als Deutung möglich. Jede einzelne der hier exemplarisch genannten Beobachtungskategorien kann nämlich in anderen Kontexten Geltung erreichen. Es hängt ausschließlich vom Beobachtungskonstrukt ab, was empirische Beobachter sich aus solchen Kindheiten konstruieren.

Besonders hervorheben möchte ich aus diesen Untersuchungskontexten eine zunehmende Bedeutung der Massenmedien und damit »virtueller Realitäten« für die Konstruktion von Kindheit als auch das Charakteristikum einer zumindest zeitlich sehr lange währenden - und stets pädagogisch institutionell begleiteten - künstlich gestalteten Lehr- und Lernwelt, die den Zeitraum von Kindheit und Jugend ständig erweitert. Dabei fällt 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, poli-

tische Steuerung und Wählerverhalten, 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 Beeinflussung von Kindheit, wie sie von älteren Generationen immer wieder, z.B. als wertbezogene Autoritätskonflikte, berichtet wurden, lösen sich zunehmend in eine Unübersichtlichkeit pluralisierter Einflußnahmen oder eben auch in eine scheinbare Entmachtung eindeutiger pädagogischer Intentionen auf. Da mag es immer noch Autoritätskonflikte geben, aber sie stehen neben einem vielfältigen institutionalisierten und instrumentalisierten Angebot, das scheinbar alles relativiert. So entsteht ein Paradox: Obwohl die Pädagogisierung gegenüber früheren Generationen zeitlich enorm zugenommen hat, minimieren sich ihre pädagogisch kontrollierbaren Effekte. Dies lassen sowohl sozialhistorisch als auch sozialwissenschaftlich angelegte Untersuchungen zur Kindheit, wenn wir sie in ihrem Nebeneinander studieren, erkennen.

Nicht nur an die Soziologie hat die Pädagogik große Teile ihrer Kindheitskonstruktionen abgetreten, mehr noch hat sie an die Psychologie verloren. Und dieser Verlust ist dramatisch. 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 (Pädiatrie), statt. Pädagogen greifen auf solche Ergebnisse zurück, um dann ihrerseits oft Deutungsarbeit zu leisten. 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 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 keine ausgeklügelten 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, der Konstruktion von Experimenten und Deutungen erreicht wird. Je nachdem, ob man nun Anhänger von Piaget, von Freud und einer der zahllosen weiterführenden Theorierichtungen, der Gestalt-, Feld-, Kognitionstheorie, des Behaviorismus, des Lernens am Modell oder anderer Spielarten ist, die auch in sich al-

le noch voll von subtilen Modifikationen sind, werden die Ergebnisse der Kindheitskonstruktion sehr unterschiedlich ausfallen.

□ Gleichwohl scheint die Spezialisierung zunehmend eindeutigerer Erkenntnisse und damit Wahrheitsfortschritte zu erbringen. Dies wird vielleicht besonders deutlich durch eine kognitionstheoretische Sprachforschung untermauert, in der minutiös die Entwicklung des sprachlichen Entwicklungsvermögens nachgezeichnet werden soll. Aber genau durch solche Spezialisierungen entsteht eben das Paradox der wachsenden Ungewißheit bei gleichzeitiger Gewißheit einzelner Sichtweisen: je genauer sehr unterschiedliche Beobachter mit unterschiedlichen Perspektiven sich ihre Aspekte von Kindheit konstruieren, um so ungenauer wird eine Zusammensicht dieser Einzelleistungen ausfallen.⁵ Kindheit ist, um einen schon von Kant konstatierten erkenntnistheoretischen Gegensatz aufzunehmen, stärker ein Ort der Spezifikation von Forschung, weniger der Homogenisierung. Wo hingegen einzelne Ansätze homogenisieren, werden sie durch andere relativiert.

Bisher haben wir auf sehr inhaltsorientierte Kindheitsforschungen gesehen, aber diese erfahren gegenwärtig eine Relativierung durch Beziehungs- und Kommunikationsanalysen. Eine beziehungsorientierte Arbeit auch mit Kindern wird vor allem in der systemischen Familientherapie angestrebt. Sie ist für die Pädagogik leider noch zu sehr ein Randphänomen. Aber in ihr hat sich im Rahmen eines therapeutischen Kontextes ein Bild von Kindheit ergeben, das meist mehr interaktiv-soziale Tiefenschärfe aufweist, als es beispielsweise ausschließlich sozialwissenschaftliche oder kognitionsorientierte Beschreibungen liefern können. Die Arbeiten von Helm Stierlin erscheinen mir dafür paradigmatisch.⁶ Stierlin, der selbst einen Wandel von der Psychoanalyse zur Familientherapie aufweist, der bereits in den 70er Jahren mit seinem Delegationsmodell für die Bindungs- und Ausstoßungsmuster in Familien und damit für ein Verständnis von Kindheits- und Erwachsenenkonflikten ein bedeutsames Modell entwickelte, löst die Kindheit aus einer alleinigen Zuschreibung des beobachtenden Erwachsenen. Gerade in der praktischen therapeutischen Arbeit entdeckte er - wie im übrigen die gesamte, sich systemisch und konstruktivistisch verstehende Therapierichtung -, daß Kinder immer Teil eines systemischen Zusammenhangs sind, in dem sie zirkulär mit den Beziehungen zu allen anderen Familienmitgliedern verbunden sind. Solche Verbindungen sind sehr komplex und definieren durch die wechselseitig zugeschriebenen Erwartungen und Regeln, was *als Kindheit* gilt. Oder um es anders auszudrücken: Kindheit ist kein objektives empirisches Beobachtkriterium, sondern ein kommunikatives Verhandlungskonstrukt, das am Beispiel familientherapeutischer Untersuchungen stets zeigt, daß die Verhandlung in den Familien nachhaltig die Wahrnehmung des anderen erst konstruiert und dadurch festlegt. Daraus aber sollte eine Pädagogik der Kindheit Folgerungen ziehen, denn die Familientherapie, die meist dann einsetzt, wenn Konflikte insbesondere mit Kindern bewältigt werden müssen, hat mittlerweile ein ausgereiftes Bewußtsein für die Konstruktionsleistungen und dabei erscheinende Muster, Mechanismen und Machtaspekte entwickelt, in denen am Beispiel des Konflikts und einer lösungsorientierten Therapie konkret und singular studiert werden kann, was in anderen Untersuchungen abstrakt und Durchschnittswert bleibt. In den therapeutischen Prozessen aber hat

⁵ Ein Beispiel dafür ist die psychoanalytische Kindheitsforschung; vgl. z.B. Dornes (1993, insbes. 28 ff.). Der Rückzug auf Empirie, den Dornes als möglichen Ausweg vorschlägt, wird gerade für den psychoanalytischen Ansatz wenig fruchtbar sein.

⁶ Vgl. dazu z.B. Stierlin (1982, 1994).

es sich vorrangig als notwendig erwiesen, daß die Therapeuten eine klar zuschreibende Rolle, was z.B. eine »richtige« Kindheit »ist«, verlassen und erkennen, wie sie selbst als Konstrukteure mit ihren Vorurteilen und ihrer Macht in den therapeutischen Prozeß eingreifen. Dies ist der Arbeit des Pädagogen durchaus vergleichbar, weil es zu einer Relativierung und Entmoralisierung von normativen Beobachtersetzungen führt. Dieser Gesichtspunkt ergänzt daher sinnvoll die eher inhaltlich spezifizierten Forschungen, und er könnte mit dazu beitragen, daß diese sich dem Beziehungsproblem nicht länger verweigern (vgl. hierzu auch Reich 1996).

Wo läßt sich angesichts der Bandbreite sozialwissenschaftlicher und psychologischer Untersuchungen zur Kindheit eine *pädagogische Kindheitsforschung* noch verankern? Besonders Flitner (1984) hat eine pädagogische Verantwortung beschworen, die darin besteht, daß wir kommende Generationen "in ihre Lebensformen und Wertsetzungen" einführen (1978, 187). 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. Pädagogen nun bemühen sich öfter, diese Fragwürdigkeit auf die Kindheit selbst zu projizieren, um sich damit einen zentralen pädagogischen Ableitungsgegenstand zu erhalten. Dabei jedoch fällt auf, daß die Theoriekonzepte weniger pädagogisch, als vielmehr aus den zuvor besprochenen Perspektiven entlehnt sind. So z.B. wenn Brinkmann (1987) das Spannungsverhältnis von Kindzentriertheit 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.⁷ Gleichwohl zeigen sich in dieser Relativierung die Bilder einer Lebenswelt und Kultur, in der Kindheit zirkulär mit allem verbunden ist, was auch 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,

⁷ 1985 gab die Zeitschrift für Pädagogik ein Heft zum Thema "Kinderleben" heraus.

ist eher bescheiden geworden. Allenfalls in Strategien einer Pädagogisierung der Kindheit scheinen sich Ansätze ausmachen zu lassen, die zumindest pädagogische Konsequenzen auch aus den vorgenannten Untersuchungsbereichen ziehen. Honig nennt die Bedeutung einer Vermittlung mit der Umwelt, die Grenzen einer Verschulung, die Pluralisierung der Familienbeziehungen und damit die Vervielfältigung pädagogischer Bezüge, vor allem aber die Kinderbetreuung als pädagogisches Arbeitsfeld (vgl. Honig 1996, 333 ff.). Auch in diesen Bezügen ist Bescheidenheit erkennbar: 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.

Fassen wir zusammen: Am Ende des 20. Jahrhunderts hat sich, so scheint es, eine *Pädagogik* der Kindheit überlebt: sie zehrt mehr von den Forschungen anderer Disziplinen, weist wenig eigenes, innovatives und kreatives Potential auf, wengleich Kindheitsforschungen innerhalb pädagogischer Hochschulseminare und Ausbildungsgänge noch eine gewisse Relevanz beanspruchen. Eine Pädagogik der Kindheit kann aus pädagogischen Forschungstraditionen allein aber nicht mehr gespeist werden. Sie ist ein strikt interdisziplinäres Unterfangen und nur noch als solches sinnvoll. Wenn dabei Honig vorschlägt, daß pädagogisches Handeln in solcher Tätigkeit eher erklären, aber nicht anleiten kann (1996, 338), so verwandelt sich Pädagogik in einem letzten Schritt in eine bloß noch beschreibende Wissenschaft, was sie - in meinen Augen - letztlich abschaffen heißt. Kindheit wird von Soziologen und Psychologen allemal exakter als von Pädagogen beschrieben. Pädagogen hingegen leiten Konstrukte *in ihrer Tätigkeit* (zumindest außerhalb der Universität und Forschungsinstitute) durchaus an, auch wenn dies problematisch sein mag. Aber Pädagogik ist nun einmal ein durch und durch problematisches Gebiet: Es kann sich nie der Konstruktion von Normen und Werten, der Ausbalancierung von Macht in Selbst- und Fremdbestimmung, der Zuschreibungen und Erwartungen in Selbst- und Fremdbeobachtungen auf einer Inhalts- und Beziehungsseite entheben, wenn Pädagogik als Handlungswissenschaft überhaupt noch existent bleiben will. Der Pädagoge versteht nicht nur (wenn überhaupt), 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 einschließen⁸; andererseits wird eine konstruktive pädagogische Praxisarbeit maßlos unterschätzt und entwertet. Der erste Punkt ist für die kritische Reflexion der eigenen Mächtigkeit ausschlaggebend und verweist auf einen Mangel an Hinterfragung des eigenen Tuns. Zugleich nimmt er Handlungschancen, wenn der Ausgangspunkt eigener Mächtigkeit auf Verstehen reduziert wird. Dies hat, so scheint mir, in der Pädagogik - insbesondere der deutschen - eine lange, aber keineswegs überzeugende Tradition.⁹ Es verstärkt die Tendenz, daß sich Pädagogen aus anderen Disziplinen erkenntniskritische Theorien aneignen müssen, weil sie zu wenig eigene produzieren. Eine Tendenz dafür scheint mir zu sein, daß Pädagogik als Fach von sozialwissenschaftlichen Fragestellungen überschwemmt wird - was aus interdisziplinären Gründen durchaus zu begrüßen ist -, aber die negative Folge trägt, daß praktisches, konstruktives und veränderndes pädagogisches Tun hinter Beschreibungen über das Tun anderer Perspektiven zurücktritt. Damit hat die Pädagogik reforme-

⁸ Zum genaueren Nachvollzug dieser These vgl. etwa Foucault (1978, 1992) und Reich (1997).

⁹ Vgl. dagegen z.B. Dewey, wie eine neuere Analyse belegt: Neubert (1998).

rischen Geist eingeübt. Dies verweist auf den zweiten Punkt: eine Pädagogik der Kindheiten wird nur dann entstehen können, wenn sie *in* ihrer und *gegen* ihre Kultur andere Kindheiten entwerfen kann. Diese Anleitung kann allerdings nicht mehr allein als normative Verfügung über die Kinder geschehen, sondern müsste auch Kindern als Beobachtern ihrer Kultur Konstruktionsräume und eigene Mächtigkeit geben. Aber ohne das Arrangement von Räumen und Möglichkeiten, ohne Ausbildung von Pädagogen hierzu, d.h. ohne Anleitungen, wird dies nicht geschehen können.¹⁰

Betrachten wir noch einmal die Fülle an Beobachterperspektiven zur Kindheit. Gibt es so etwas wie vereinheitlichende Gesichtspunkte? Eines müssen wir festhalten: Wissenschaftlicher Fortschritt als eine Quersumme all dieser Forschungen ist nicht möglich, wissenschaftliche Entwicklung findet eher in Brüchen, in einem Paradigmenwechsel nach Kuhn, boshafter könnte man sagen: in modischen Wechseln statt. Darin reflektiert sich kein Versagen dieser Ansätze, sondern die erkenntnistheoretische Situation der Gegenwart, die Habermas als neue Unübersichtlichkeit, als nachmetaphysisches Denken, die Rorty als Kontingenz, die Deleuze/Guattari als Ereignisbezogenheit und Singularisierung von Erkenntnissen, die Derrida als Dekonstruktion, Lyotard als postmodernes Wissen und Konstruktivisten als »Ende der großen Entwürfe« beschreiben. Pluralismus ist in allen Konstruktionen, wenn man sie miteinander in Vergleich setzt - und das ist mindestens eine Forderung an wissenschaftliches Denken geblieben - enthalten; nur im dogmatischen Schlummer *einer* Theorieschule kann man heutzutage noch glauben, die »wahre Kindheit« zu finden. In all diesen Denk- und Forschungsansätzen wird aber auch eine Gemeinsamkeit deutlich, die sich durch einen Blick auf das Nach- und Nebeneinander dieser pluralistischen Perspektiven ergibt: Kindheit wird teils stärker auf einige Grundzüge reduziert, teils in unendliche Variationen spezifiziert, aber sie wird immer konstruiert.

3. Interaktionismus und Konstruktivismus als Herausforderung der Kindheitsforschung

Nun könnte meine bisherige Darstellung als eher pessimistisch gedeutet werden. Kindheit als Konstrukt ist unübersichtlich und dies erscheint als schlecht, ungünstig, schwierig. Aber genau dies möchte ich in Hinsicht auf den pessimistischen Charakter bestreiten, im Blick auf den schwierigen allerdings betonen. Deutlicher als es bisher in der Pädagogik (der Kindheit) geschieht, will ich Konsequenzen aus der Ablehnung einer Naturalisierung des Kindes und der Betonung einer aktiven, handlungsorientierten Kindheitsforschung ziehen.

Es ist, wenn wir die schwierige Seite der Kindheitsforschung zusammenfassen, ein unterschiedliches Begehren der Forschungsgemeinschaften festzustellen, das sich der Kindheit annimmt, um je eigene Kindheiten daraus zu konstruieren. Wir erfinden die Kindheit mit anderen Worten, um uns dann auch noch vielfach in diesen Konstrukten zu verstricken. Wer in der Tat die Literatur über die neuere Kindheitsforschung durchsieht (vgl. Honig 1996), der ist erstaunt darüber, wie wenig »wirkliche« Kinder darin vorkommen. Es ist zunehmend weniger von Beschreibungen über kindliche Ereignisse die Rede, die ein Rätsel der Interpretation aufgeben, als vielmehr eine Dominanz gereinigter Versuchsanlagen festzustellen, die systematisch wie bei Autocrashversuchen testen, was passiert, wenn man Kin-

¹⁰ Meine eigene Theorie hierzu habe ich dargelegt in Reich (1996).

der in gut messbare Situationen stellt. Das aber können nur sehr einfache Messungen und damit primitive Situationen sein, wenn man übertrieben exakte Ergebnisse erwarten will. Wer die Literatur durchsieht, der findet kaum etwas über kindliches Lachen oder Weinen, über konkrete Situationen, in denen Blicke getauscht, Träume angesprochen, Verwirrungen und Verstörungen der Erwachsenenwelt erscheinen usw. Das Kind in seiner konkreten Lebenswelt weicht einer Durchschnittsgröße, und allenfalls in biographischen Beschreibungen erinnern sich auch Pädagogen, daß sie einmal eine vielschichtige Kindheit hatten oder andere noch Kinder sind.

Genau hier ist die Stelle, uns an unsere forschende Studentin zu erinnern. Sie wollte ja gerade zu den »realen« Kindern. Angesichts der von mir skizzierten Forschungslage können wir in der Tat leicht in die Versuchung geraten, ihr von der Vielfalt der wissenschaftlichen Forschung, die meist als große Einfalt auftritt, abzuraten und sich auf die *tatsächliche* Kindheit zu konzentrieren: „Gehen Sie hinaus, setzen Sie sich einmal an einen Sandkasten im Stadtwald, und beobachten Sie die Vielfalt von Kindheit in den konkreten Ereignissen, die sie sehen können.“ Und so naiv dieser Rat nun auch anmutet, er wird durchaus von Erziehungswissenschaftlern - vehement z.B. von Bittner (1985) - vertreten.

Doch was soll durch diesen Rat besser werden? Glaubt dieser Ratgeber, daß die Studentin nun völlig wertfrei und in reiner Perspektive auf Kinder schauen kann - eine pädagogische Hoffnung, die man immer wieder formuliert findet? Oder besteht nicht vielmehr der Verdacht, daß die gleichen Urteile wie Vorurteile - allerdings auf anderem Sprachniveau und in der Herleitung vielleicht noch problematischer - auch bei solcher Schau auftreten werden? Wo aber wäre dann der Ausweg zu suchen, wenn wir mindestens den Anspruch der Studentin ernst nehmen wollen, sich »wirklich« mit Kindern zu beschäftigen?

Der interaktionistische (systemische) Konstruktivismus (vgl. Reich 1996, 1997) kann hierzu einige Hinweise geben. Sie beziehen sich vorrangig auf den Beobachter, richten sich also direkt an unsere Studentin, und versuchen ihr bei ihren Entscheidungen für ausgewählte Beobachtungen, die sie unternehmen möchte, Perspektiven zu vermitteln, die das Konstrukt Kindheit rekonstruieren, konstruieren und dekonstruieren helfen.¹¹

Beginnen wir angesichts der skizzierten Forschungslage, die eine rekonstruktive Sicht andeutete, zunächst einmal mit einer Dekonstruktion. Dazu gehört es vorrangig, sich unterschiedliche Bedürfnisse zu vergegenwärtigen, die Kindheit als Beobachterkonstrukt zu befriedigen hat. Diese Bedürfnisse will ich nachfolgend dekonstruieren, damit die eigene konstruktive Intention deutlicher wird. In anderen Worten: Was sind die größten Schwächen pädagogischer Kindheitszuschreibungen und was sollten wir möglichst nicht tun, wenn wir Kinder in ihren Lebensformen beobachten wollen?

3.1. Dekonstruktive Überlegungen im Blick auf Kindheitsforschung

Nachfolgend wollen wir ein Spektrum an Überlegungen zusammentragen, die man sich *vor* jeder Kindheitsbeobachtung machen sollte. Dabei zielen wir auf folgende Bereiche:

¹¹ Zu diesen drei Perspektiven systemisch-konstruktivistischer Pädagogik vgl. Reich (1996, Kap. 5).

Operationalisierung und Disziplinierung von Kindheit:

Kinder sind kein Eigenwert der Pädagogik, sondern ein Gegenstand, an dem Methoden und Auslegungen deutlich, Erkenntnisse festgeschrieben werden. Kindheit als Konstrukt erzeugt damit eine Professionalisierung von Pädagogen, die als legitime Basis und Notwendigkeit pädagogischen Handelns (in Theorie und Praxis) ausgegeben wird. Im Sinne Foucaults können wir sagen, daß Kinder hierbei in die machtvolle Verfügung der Pädagogik geraten, indem diese direkt die Quellen und Methoden der Definition (einschließlich aller Ableitungen) von Kindheit kontrolliert, Kinder in ihren Theorien und Praktiken diszipliniert, d.h. bestimmten anthropologischen, entwicklungsmäßigen, tugendhaften usw. Normen und Standards unterwirft. Dabei schlägt solche Macht jedoch zirkulär auf die Pädagogik zurück, die sich als Disziplin ihrem eigenen Kontrollwissen ausgesetzt sieht. Als solche Pädagogik kontrolliert und diszipliniert es auch Pädagogen.

Allerdings ist die Operationalisierung dieses Kontrollwissens heute dadurch erschwert, daß im Nach- und Nebeneinander pädagogischer Interpretationen Kontrolle und Wissen als Konkurrenz, als Pluralität, als scharfes Wissen gegen anderes Wissen - aber im Vergleich als unscharfes Wissen - auftreten. Zudem scheint die Pädagogik immer mehr auf ihr Wissen zurückgeworfen und der Kontrollmöglichkeiten enthoben zu werden: der Staat, die Politik, Träger pädagogischer Institutionen, andere, direkter bestimmende Disziplinen der Forschung, aber auch diffus wirkende Kräfte wie die Medien, die Umwelt greifen scheinbar stärker auf Kinder zu, als es die Pädagogik vermag. Doch dies ist eine Illusion. All diese Kontrollinstanzen haben durchaus pädagogische Frage- oder Organisationsformen übernommen und auch Pädagogen in ihre Arbeit integriert. Pädagogisches Denken kann daher nicht gegen die anderen greifen, sondern muß sich von vornherein in der Verstrickung als Disziplin und Disziplinierung, d.h. als Macht, reflektieren. Dies läßt sich in Ausgangsfragen auch an unsere Studentin übersetzen: Warum interessiere ich mich für Kinder? Erwarte ich eine Macht des Helfens, der Erklärens, des Erinnerns oder etwas anderes? Reflektiere ich als Beobachter ungesagte Voraussetzungen dieses Beobachtens? Also z.B. Definitionen und Festlegungen von Kindheit, Bewertungen und Disziplinierungen über Kindheit usw.? Was geben meine operationalisierten Beobachterkategorien jeweils vor? Was steckt als kulturelle Vorannahme in ihnen? Welche gesellschaftlichen und institutionellen Disziplinierungen gehen in meine Arbeit ein? Dann aber auch: wie weit habe ich mich auf die vorhandenen Konstrukte über Kindheit eingelassen, diese hinreichend studiert, um überhaupt die Kontrolle der Pädagogik reflektieren zu können?¹²

Erst vor dem Hintergrund solcher Fragen werden dann die scheinbar primäreren Fragen relevant: Welche Kinder beobachte ich? Was sehe ich? Welche Unterschiede in der Entwicklung und im Vergleich beobachte ich? usw. Denn diese scheinbar konkreten Fragen, aus denen dann z.B. abgeleitet wird, inwieweit Jungen und Mädchen ein unterschiedliches Spielverhalten im Sandkasten zeigen, bedingen jeweilige Voraussetzungen, die mit zu reflektieren sind: hier also z.B. die Unterstellung, daß es besonders lohnt, Jungen und Mädchen in einen Vergleich von Beobachtungen zu nehmen.

Normierung von Lebenswelten und Kulturtechniken:

Alle Fragen, die wir eben angedeutet haben, stellen Normierungen fest. Solche

¹² Die Fragen lassen sich stets erweitern. Sie zeigen, weshalb Pädagogik ein ausgesprochen schwieriges und kein leichtes Fach ist. Vgl. Reich (1996, Kap. 7).

pädagogische Macht normiert Lebenswelten und Kultur, auch wenn dies heute dadurch verstellt wird, daß im Nach- und Nebeneinander einer pluralistischen Gesellschaft so vieles als machbar und möglich erscheint. Jede pädagogische Beobachtertheorie muß sich zunächst in diesen Lebensformen und dieser Kultur als je spezifische Sicht legitimieren. Pädagogen vermeiden dies oft, indem sie sich allgemein menschlich - z.B. aus einer Anthropologie eines abstrakten Menschen heraus - schon legitimiert sehen. Hier wirkt immer noch die Naturalisierung der Erkenntnis in der Pädagogik nach. Dies führt dann zwangsläufig zu einem Mangel an kulturkritischen Untersuchungen und zu einer Bevorzugung der Nacherzählung von Kindheit in einer Kultur. Auch unsere Studentin wird sich zu vergewissern haben, inwieweit sich in ihre Beobachtungskategorien naturalisierte Vorannahmen über Kinder eingeschlichen haben. Erst wenn erkannt wird, daß jegliche Natur des Kindes ein Konstrukt der Beobachtung ist, kann der Weg einerseits zu einer kulturkritischen Reflexion solcher Vorannahmen und andererseits zur bewußten Auswahl eigener Intentionen getroffen werden. Um nicht pauschal der Legitimierung bestimmter dominanter Kulturbilder aufzusitzen, würde ich der Studentin empfehlen, in einer aktions- und handlungsbezogenen Weise etwas über die Lebenswelt der Kinder durch direkten und möglichst zeitlich ausgedehnten Kontakt in Erfahrung zu bringen, bevor sie diese *näher* nach von ihr ausgedachten Kriterien beobachten will. Daraus entsteht aber keineswegs eine »wertfreie« Beobachtung, sondern allenfalls eine Relativierung von Vorannahmen.

Etikettierungen und gesellschaftliche Selektion:

Dabei wirken nun gerade Pädagogen im Blick auf Kindheit sowohl etikettierend - indem sie Kindern bestimmte Erwartungen und Leistungen zuschreiben - als auch selektierend ein - 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 nur 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 kommunikative Ansätze bedeuten: Beziehungsdenken müßte gleichberechtigt neben ein inhaltliches Verstehen rücken. Auch unsere Studentin, selbst wenn sie sich z.B. in ihren Uni-Kontexten ohnmächtig wähnt, tritt den Kindern als machtvolle Person entgegen. Solche Macht realisiert sich in Beziehungen. Als teilnehmende oder aktive Beobachterin tritt sie in eine Beziehung ein. Damit nützt ihr nicht mehr ein rein inhaltliches Reflektieren auf Kindheit, sondern ihre Perspektive und die der Kinder zirkulieren in einer Beobachervielfalt, die die Kategorien, Bedeutungen und Kontexte aufzunehmen hat, die alle sehen: Es geht nicht nur darum, zu sehen, wie inhaltliche Konzepte etikettierend und selektierend darstellbar sind, sondern auch, wie sie *konkret* auf die Entwicklung der Beziehungen selbst wirken, auf das Selbstwertgefühl, sich-selbst-erfüllende Prophezeiungen, Fremd- und Selbstbeobachtungen, Selbstbestimmungsmöglichkeiten, Chancen für

Selbsttätigkeiten, Selbstverantwortung, um nur einige wichtige Wirkungsebenen zu nennen.¹³

Durchschnittswerte und Eliminierung des singulären, individuellen Ereignisses:

Beziehungen jedoch 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. Der Durchschnitt als Norm verstellt oft als Konstruktion für Pädagogen eine hinreichende Entwicklung oder Akzeptanz von Ereignissen selbst. Dies stärkt die Inhaltsseite und macht Pädagogen auf der Beziehungsseite oft unfähig, mit Kindern anders als ständig zuschreibend und selektierend zu wirken. Dabei kommt dann alles das zu kurz, was singulär und individuell als Ereignis in Beziehungen auch inhaltlich gelebt werden könnte: 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 diese mit meinen zu konfrontieren. Pädagogen, die hier keine Überraschungen erwarten, werden, so denke ich, nicht hinreichend Freude an ihrer Arbeit entwickeln können. Und deshalb war es so erfreulich, daß die Studentin mit ihren Fragen kam und sich überraschen lassen wollte. Aber fördern wir eigentlich hinreichend ein solches Studium?

Vermeidung therapeutischer Arbeit:

Familientherapeutische Ansätze, so sagte ich weiter oben, sind für die Pädagogik eher noch randständig. Wir können es auch so formulieren: In der Pädagogik gibt es starke Berührungängste zur Therapie. Dies berührt direkt pädagogische Kindheitskonstruktionen. Wann immer Schwierigkeiten und Konflikte auftreten, dann wird an die Psychologie überwiesen. Damit aber hat man auch große Teile der Beziehungen von Pädagogen und Kindern oder der Kinder untereinander meist vorschnell an die Therapie überwiesen, obwohl es sich um genuin pädagogische Aufgaben handelt. Sie haben sich aufgrund der Kultur und Lebensform verändert. Disziplin, ungestörtes Mitmachen aller, Kooperation aufgrund von Interesse, Spaß an Selbsttätigkeit, Freude an relativ autonomem Handeln sind keine ewigen Werte, die alle Kinder an allen Orten von vornherein teilen. Je mehr in der systemischen Familientherapie erkannt wurde, wie wichtig ein vernetztes Denken aller Familienmitglieder und aller Beziehungen in der Umwelt bei der Lösung von Konflikten ist, um so stärker scheinen sich etliche Pädagogen darauf berufen zu wollen, daß sie ja schließlich keine Therapeuten seien. Aber wie will eine beliebige pädagogische Institution und in ihr ein Pädagoge ohne Beziehungsarbeit, ohne therapeutische Supervision, ohne therapeutische Intentionen überhaupt auskommen? Zwar kann nicht jeder Pädagoge zum Therapeuten ausgebildet werden, aber ohne ein Mindestmaß an Beziehungsorientiertheit und offener Kommunikation als auch Supervision seines Beziehungsverhaltens wird er selber kaum in der Lage sein, seine Konflikte zu lösen. Neuere Kommunikationstheorien und Arbeiten der systemisch orientierten Therapie bilden hier eine interessante Schnittmenge.

¹³ Die Leistungen unserer Studentin sollten wir dann allerdings auch auf die Hochschule zurückbeziehen: inwieweit erhält sie überhaupt eine Ausbildung, die diese Wirkungsebenen beachtet?

Wenn nun Pädagogen die Therapie ausgrenzen, so verringern sie zugleich die Kompetenz von Kommunikationstheorien, die von vornherein - etwa bei Watzlawick - eingestehen müssen, daß eine eindeutige Differenz von normalen und anormalen Handlungen eben nicht mehr ohne weiteres getroffen werden kann. Oft ist es schließlich gerade eine rein inhaltlich auftretende Pädagogik, die zu kommunikativer Einseitigkeit führt. In Diskussionen mit Pädagogen habe ich in diesem Kontext schon sehr oft erlebt, daß auch Kindheit als Konstrukt mißbraucht wird, um durch die Differenz von "fertig = Erwachsener" und "unfertig = Kinder", von der Unfähigkeit von Pädagogen abzulenken, sich Beziehungen offen und kritisch zu stellen, d.h. auch die eigene, scheinbar nur wissende Position als Ausdruck einer Beziehung zu Kindern zu hinterfragen. Diese Hinterfragung aber scheint mir eine wesentliche Voraussetzung zu sein, wenn pädagogisch gearbeitet wird. Hier sollte unsere Studentin reflektieren, daß sie gegenüber Kindern als Mehrwischer in vielen Bereichen (auf der Inhaltsseite) zwar gelten mag, aber wenig als Besserwischer auf der Beziehungsseite (= ich sage euch, was die »richtige« Beziehung ist) taugt.¹⁴ Ein »Reflecting team«, daß ihr *und uns* an dieser Stelle durch eine Erweiterung der Beobachterperspektiven an die Seite tritt, wäre eine wesentliche Voraussetzung, um die Hinterfragung auch tatsächlich gegen unerschwellige Hierarchien und Abwehrleistungen zu ermöglichen (vgl. Reich 1996, Kap. 10). Entweder integriert die Pädagogik stärker therapeutische Verfahren in ihre Kontexte (etwa durch Zusatzausbildungen/Weiterbildungen) oder aber sie verbündet sich stärker interdisziplinär mit therapeutisch qualifiziertem Personal. Vermeidet sie beides, so entwertet sie das pädagogische Tun durch bloße Rationalisierung und kognitive Vereinseitigung.

Dominanz der Erklärung bestimmter Theorierichtungen:

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. Insoweit empfehle ich der Studentin, nicht nach dem einen Ansatz zu suchen, der ihr möglichst viele Fragen beantwortet, sondern die Suche zu streuen und möglichst Vielfalt zu erreichen. Nicht verlangen sollten wir hingegen strikte Neutralität in dieser Sammlung, um gleichsam einen oberen Beobachter zu etablieren. Inneres Begehren und bisheriges Wissen steuern immer auch Vorlieben, die uns die Arbeit überhaupt erst zu etwas Erfreulichem werden lassen. Diese Freude ist eine notwendige Voraussetzung jeder Beobachtung, und sie wird auch dadurch nicht geschmälert, daß wir erkenntnistheoretisch zugestehen müssen, daß solche Freude weder weit genug noch ewig währt.

Tendenz zur Selbstbeschäftigung und zur Karriere:

Nun gehört es jedoch einerseits zur Legitimierung des Faches Pädagogik gegen andere, die eigene Beschäftigung als wissenschaftlich notwendig zu etablieren, und andererseits zur individuellen Karrierechance, die eigenen Beobachtungen

¹⁴ Zu dieser Unterscheidung vgl. genauer Reich (1996).

überzubetonen und andere so darzustellen, daß ihre Begrenztheit, Unzulänglichkeit und Ergänzbarekeit 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, aber sie treten vielleicht noch nicht einmal mehr in der individuellen Biographie des selbst kinderlosen Pädagogen in Erscheinung, obwohl sich gegebenenfalls seine gesamte wissenschaftliche Karriere hierauf gründet. Das konkrete Kind als unbekanntes Abstraktum gestaltet dann eine virtuelle Pädagogik, der das lebendige Kind abhanden gekommen ist (vgl. Göppel 1997). Insoweit sollten wir unserer Studentin zupflichten, daß das Begehren der Forscher nie identisch mit dem Gegenstand ihrer Forschung werden kann: 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. Insoweit 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 des Wahrnehmens, Denkens und Erkennens erzeugt. Auch unsere Studentin wird hiervon nicht frei sein: geht es ihr doch um einen Schein, eine notwendige Haus- oder Abschlußarbeit. Selten genug hat sie Zeit und Gelegenheit, in der Hochschule in die Legitimation des Faches früh genug einzugreifen. Und dies markiert die relativ starren Grenzen, die bisher auch in der Pädagogik umfassender konstruktiver Tätigkeit gesetzt sind. Das Fach Pädagogik ist heute, so scheint es mir, zu sehr mit sich selbst beschäftigt, der einzelne Wissenschaftler mit seiner Karriere. Die Studentinnen und Studenten erscheinen meist nicht als Kernanliegen, weil und insofern der Handlungscharakter des Faches kaum noch breit entwickelt wird.¹⁵

3.2. Konstruktive Alternativen für eine Pädagogik der Kindheit

Nehmen wir diese Bedürfnisbereiche einer pädagogisch orientierten Kindheitsforschung und beachten wir dabei eine erkenntniskritische Einstellung, so werden wir, denke ich, frei, auch die konstruktiven Seite der Kindheit stärker in das Bewußtsein zurückzugewinnen. Wenn ich Umgang mit Kindern habe, dann erwarte ich nicht das reine, unschuldige, von Natur aus gegebene Kind, das zu schützen und zu fördern mein Ziel ist, sondern eine lebensweltliche Situation und

¹⁵ In meinem Studium konnte ich noch das „Didaktikum“ in Berlin erleben, in dem zumindest ein Semester lang schulbezogen *gehandelt* wurde - flankiert mit theoretischen Reflexionen verschiedener Wissenschaften. Es gab keinen Aufschrei der Pädagogik gegen die Abschaffung Ende der 70er Jahre, es gab und gibt keine breite Reformbestrebung mehr in diese Richtung, und selbst die hochschuldidaktischen Zentren, die ursprünglich Theorie und Praxis miteinander vermitteln sollten, dienen heute eher einer Evaluation des Vorhandenen statt einer Innovation in Richtung Handlungswissenschaft. Dagegen steht meine - eher bescheidene - Auffassung, die ich in intensiver Arbeit mit Studentinnen und Studenten immer wieder gewinne: Nur was wir praktisch realisieren - und sei es durch spielerische Transfers - hat überhaupt eine Chance auf pädagogische Umsetzung *in the long run*. Wer als Pädagoge nicht Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung kennengelernt hat, wird es kaum verstehen, diese bei späteren Teilnehmern zu erzeugen.

Verstrickung, in der wir gemeinsame oder gegensätzliche Interessenlagen konstruieren, wobei jedoch meine machtvollere Position nicht dazu führen sollte, Kindern ihre Eigenständigkeit und andere Sicht von Welt zu verwehren. Das aber gelingt um so besser, je mehr die Kindheit unter der Perspektive pädagogischer Handlungschancen in die Pädagogik zurückkehren könnte. Insoweit ist die Beschreibung des doppelt fiktionalen Ausgangspunktes einer Pädagogik der Kindheit bei Rousseau gar kein »pädagogisches Unglück«, sondern ein Signal, daß eine Pädagogik der Kindheit deutlich von den beschreibenden und sich darin bescheidenden Versuchen der soziologisch oder psychologisch orientierten Kindheitsforschung unterscheidet. Eine Pädagogik der Kindheit sollte weniger dem Phänomen Kindheit in seinen beschreibbaren Variationen hinterherrennen, sondern vorrangig neue Variationen erfinden helfen. Bilden wir deshalb einmal in Absetzung zu unseren dekonstruktiven Überlegungen eine konstruktive Variante, in der wir angeben, worauf es uns schwerpunktmäßig bei einer Pädagogik der Kindheit anzukommen scheint:

Kindheit als Ort und Raum von Gegenkonstruktionen:

Eine Pädagogik der Kindheit sollte sie als einen Ort sehen, der Raum für umfassende Konstruktionen läßt. Kinder lernen, indem sie konstruieren, wie Piaget umfassend nachgewiesen hat. Es gibt jedoch Erwachsene und kulturelle Vorgaben, die Kindern strukturell den Ort begrenzen und den Raum beschneiden, so daß das Rekonstruktive gegenüber dem Konstruktiven immer dominanter wird. Insoweit müßte eine Pädagogik der Kindheit sich als Handlungswissenschaft verstehen, die die Operationalisierung und Disziplinierung von Kindheit nicht nur verstehend hinterfragt, sondern real zurückdrängt. So wird zwar kein machtfreier Raum erzeugt, aber Macht kann begrenzt werden. Hier wäre schon viel gewonnen, wenn die Pädagogik der Kindheit an das wieder anknüpfen könnte, was John Dewey 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 fördern, was insbesondere bedeutet, den Kindern nicht die Hektik und Zeitvorstellungen des Erwachsenen aufzuzwingen; expressive Impulse ermöglichen, was insbesondere fort 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 und präsentativen Ausdrücken, die noch relativ frei von Erwägungen wie Nützlichkeit, Status, Erfolg gehalten werden können (vgl. Reich 1996, 210 f.). Für diese relative Freiheit aber müßte eine Pädagogik der Kindheit noch bessere Handlungschancen eröffnen, denn der operationalisierte Angriff auf die Kindheit von Seiten des Marktes und der Medien setzt stärker auf Disziplinierung zukünftiger Produzenten als auf die Entwicklung von kreativen und kritischen Menschen, die ihre eigene konstruktive Mächtigkeit erfahren. Hier sind Autonomie und Mündigkeit, die als Ziele einer aufgeklärten Pädagogik gelten, viel zu wenig, wie uns die pädagogische Geschichte lehrt: allein der Wechsel in die umfassende Konstruktivität als ein Gegenbild in der Kultur scheint helfen zu können. 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.

Kindheit als Ort und Raum kultureller Handlungen:

Insoweit müßte die Kindheit ein Ort sein und Raum geben für eine eigene kulturelle Mächtigkeit, die sich durchaus gegen den Zeitgeist stellt. Kindheiten sind Kulturen. Damit sind sie möglicher Forschungsgegenstand für sozialwissenschaftliche und psychologische Fragestellungen. Diese Blickwinkel dominieren in der Kindheitsforschung. Für die Pädagogik der Kindheit bleibt vorrangig das Feld der Handlungen. Da hilft dann kein Lamentieren über die strukturellen Vorgegebenheiten - das sind schließlich auch Pädagogen! -, sondern nur die pädagogische Tat: wie schwer es auch immer sein mag und wie schwer es uns fällt, aber nur als kulturell Handelnde verändern wir etwas.

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 fragwürdig macht. 1996 fand in Heidelberg ein Kongreß unter dem Titel: „Die Schule neu erfinden“ statt (vgl. Voß 1996). Über 1000 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!

Beobachtervielfalt und die Akzeptanz von singulären, individuellen Ereignissen:

Allerdings zeichnet sich der Konstruktivismus dadurch aus, daß er kein Dogma, keine Doktrin des besseren Wissens oder der letzten Wahrheit darstellt. Er setzt vielmehr auf Beobachtervielfalt und Toleranz, er akzeptiert die Einmaligkeit von Ereignissen und die Singularität, Individualität und Unterschiedlichkeit von Menschen. Damit sind auch Kinder als Beobachter zugelassen, und was als naiv erscheint, ist stets ein Konstrukt des Erwachsenen.

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. Selbst unter solchen Begriffen nisten sich oft neue dogmatische Einstellungen ein, für die eine dekonstruktive Perspektive sehr sinnvoll ist. Im Blick auf die Kindheit sind wir hier gewarnt genug: 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.

Beziehungen und dann auch Inhalte:

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 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 Beobachtervielfalt 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 Macht und Disziplin ablösen. Dies wird zwar nicht zu einer herrschaftsfreien Kommunikation führen, kann und sollte jedoch die Kommunikation selbst transparenter werden lassen.

Pluralistische Toleranz und kinderoffene Konzepte:

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 Tat 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 eigene Konstruktion 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.

Gemeinsame Handlungen mit Kindern in der Lebenswelt:

Die Zirkulation solcher Einsichten in der Gesellschaft sind Handlungen. 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 eigenmächtigen 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 Sachverwalterin von Gegenständen, über die andere bloß noch beschreibend verfügen. Ohne Imaginäres wird die Pädagogik mit anderen Worten überflüssig.

Literatur:

- ARIES, P.: Geschichte der Kindheit. München 1977⁴
- BERG, C. (HG.): Kinderwelten. Frankfurt a.M. 1991
- BITTNER, G.: Zur Wiederherstellung des Bildes vom Kind. In: Niegl, A. (Hg.): Frühe Kindheit. Fundament des menschlichen Lebens. St.Pölten/Wien 1985
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt a.M. 1992
- BRINKMANN, W.: Kindheit im Widerspruch. Zwischen Selbsttätigkeit und Fremdbestimmung. Würzburg 1987
- BÜCHNER, P. U.A.: Kinderkulturelle Praxis. In Du Bois-Reymond, M. (Hg.): Kindleben. Opladen 1994
- DE MAUSE, L. (HG.): Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1977
- DERRIDA, J.: Die Stimme und das Phänomen. Frankfurt a.M. 1979
- DORNES, M.: Der kompetente Säugling. Frankfurt a.M. 1993
- FATKE, R.: Kinder erfinden Geschichten. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen. München 1979
- FATKE, R. (HG.): Ausdrucksformen des Kinderlebens. Bad Heilbrunn 1994
- Fatke, R./Flitner, A. (Hg.): Was Kinder sammeln. In: Neue Sammlung 23 (1983), 600 ff.
- FLITNER, A.: Eine Wissenschaft für die Praxis? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), 183 ff.
- FLITNER, A.: Über die Schwierigkeit und das Bedürfnis, Kinder zu verstehen. In: Schwartländer, J. (Hg.): Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt. Tübingen 1984
- FOUCAULT, M.: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a.M. 1992¹⁰
- FOUCAULT, M.: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1993¹²
- GÖPPEL, R.: Kinder als kleine Erwachsene? - Wider das Verschwinden der Kinder in der modernen Kindheitsforschung. Habilitationsvortrag Würzburg 1997
- HONIG, M.-S.: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2/1996
- LENZEN, D.: Das Kind. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994
- NEUBERT, S.: Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des »Experience« in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation. Münster (Waxmann) 1998
- PREUSS-LAUSITZ, U. U.A.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim/Basel 1983
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Weinheim/Basel 1993
- REICH, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u.a. 1996 (5. Aufl. 2006)
- REICH, K.: Die Ordnung der Blicke. Perspektiven eines interaktionistischen Konstruktivismus. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Band

- 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a. 1998
- REICH, K./WEI, Y.: Beziehungen als Lebensform. Philosophie und Pädagogik im alten China. Münster u.a. 1997
- SCHÄFER, G.E.: Spielphantasie und Spielumwelt. Weinheim/München 1989
- SCHÄFER, G.E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim/München 1995
- SNYDERS, G.: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. Und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971
- STIERLIN, H.: Delegation und Familie. Frankfurt a.M. 1982
- STIERLIN, H.: Das Ich und die anderen. Stuttgart 1994
- VÖLKNER, P.: Derrida und Husserl. Wien 1993
- VOß, R. (HG.): Die Schule neu erfinden. Neuwied u.a. 1996
- WEI, Y.: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis bei Rousseau und Konfuzius. Eine vergleichende Untersuchung zu zwei klassischen Erziehungsparadigmen. In: Reich, K. (Hg.): Vergleichende Pädagogische China-Forschung Bd. 1. Münster/New York 1993
- WILK, L./BACHER, J. (HG.): Kindliche Lebenswelten. Opladen 1994
- ZINNECKER, J.: 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 1990 a
- ZINNECKER, J.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. In: Behnken, I. (Hg.): Stadtgesellschaft im Prozeß der Zivilisation. Opladen 1990 b