

Andrea Kleeberg-Niepage
Sandra Rademacher *Hrsg.*

Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik

(Inter-)Disziplinäre Perspektiven
auf zentrale Begriffe und Konzepte



Springer VS

Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik

Andrea Kleeberg-Niepage
Sandra Rademacher
(Hrsg.)

Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik

(Inter-)Disziplinäre Perspektiven
auf zentrale Begriffe und Konzepte

 Springer VS

Herausgeberinnen

Andrea Kleeberg-Niepage
Europa-Universität Flensburg
Flensburg, Deutschland

Sandra Rademacher
Europa-Universität Flensburg
Flensburg, Deutschland

ISBN 978-3-658-17089-9 ISBN 978-3-658-17090-5 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-17090-5>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Andrea Kleeberg-Niepage und Sandra Rademacher

Ausgangspunkt und Zielsetzung des Buches

In denjenigen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich stark auf die Erforschung und Erklärung des (Er-)Lebens und der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen fokussieren, ist – scheinbar selbstverständlich – häufig die Rede von „sich (noch) entwickelnden Persönlichkeiten“, deren Aufwachsen durch „Sozialisationsinstanzen“ maßgeblich beeinflusst wird, die sich „bilden“ bzw. „(aus-)gebildet“ werden und die in Bildungskontexten „Lernprozesse“ durchlaufen. Werden individuelle Veränderungen oder auch Unterschiede dann wahlweise auf Entwicklungs-, Bildungs- oder Lernprozesse bzw. auf Erziehungs- und Sozialisationswirkungen oder auch kulturgebundene Einflussfaktoren zurückgeführt, scheinen mehr oder weniger plausible Erklärungsmodelle gefunden.

Was in diesem gängigen Modus allerdings aus dem Blick gerät, sind die den genannten zentralen Konzepten zugrunde liegenden Vorannahmen und die mit ihnen einhergehenden normativen Setzungen: Die der Entwicklungsvorstellung immanente Fortschrittsmetapher; die Unklarheit darüber, was Erziehung oder Sozialisation eigentlich meint und ob bzw. wie das Gemeinte wirkt; die Frage ob und ggf. wie Subjekte eigentlich soziale Normen „verinnerlichen“; der eklatante Widerspruch zwischen einem dem Bildungsbegriff inhärenten Emanzipationsversprechen und dem realen Geschehen in Bildungsinstitutionen; die Tatsache, dass die Frage, wie genau Menschen eigentlich lernen, wie Lernprozesse also zu verstehen sind, bis heute nicht wirklich geklärt ist und die aus dem Konstruktionscharakter von „Kindheit“ und „Jugend“ zu ziehenden Konsequenzen – all dies bleibt im Tagesgeschäft der Kindheits- und Jugendforschung in den unterschiedlichen Disziplinen vielfach ausgeklammert.

Zudem findet Kindheits- und Jugendforschung zwar in verschiedenen Disziplinen – vorrangig Psychologie, Erziehungswissenschaft und Soziologie – statt, ein

fruchtbarer interdisziplinärer Austausch ist aber kaum zu konstatieren. Stattdessen werden die qua disziplinärem Selbstverständnis jeweils unterschiedlichen Fragestellungen relativ losgelöst voneinander bearbeitet und die seltenen Bezugnahmen erfolgen häufig in Form kritischer Absetzungen.

Die übergreifende Idee dieses Buches ist es daher zum einen, zentrale Grundbegriffe und Forschungsstränge insbesondere der psychologischen und erziehungswissenschaftlichen aber auch der soziologischen Kindheits- und Jugendforschung grundlegend zu hinterfragen. Die diesem Ansatz zugrunde liegende These ist, dass durch zentrale Begriffe und ihre Verwendung sowie die daraus abgeleiteten Forschungsfragen und -interessen die jeweils bezeichneten und erforschten Phänomene als quasi-natürliche und vermeintlich unhintergehbare erst konstituiert werden. Werden diese Begriffe und Forschungsperspektiven aber als Konstruktionen verstanden und damit selbst zum Gegenstand einer kritischen Analyse, lassen sich die historischen und soziokulturellen Voraussetzungen dieser Konstruktionsprozesse und die damit verbundenen disziplinären Setzungen genauer in den Blick nehmen.

Zum anderen soll durch die Beiträge aus den für die Kindheits- und Jugendforschung zentralen Disziplinen ein interdisziplinärer Dialog initiiert werden, der die Potentiale der unterschiedlichen Grundannahmen, Fragestellungen, Ansätze und Methoden für eine stärker interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung nutzbar macht.

Zum Aufbau des Buches und den einzelnen Beiträgen

Im ersten Teil des vorliegenden Sammelbandes werden die zentralen Begriffe Entwicklung, Erziehung, Bildung, Lernen und eben auch Kindheit und Jugend analysiert und rekonstruiert.

Andrea Kleeberg-Niepage rekonstruiert aus kritisch entwicklungspsychologischer Perspektive zunächst den Begriff Entwicklung, der für die moderne Idee von Kindheit konstitutiv ist. Der Fokus auf die historisch, gesellschaftlich und soziokulturell spezifischen Hintergründe eines traditionell eng mit der Fortschrittsmetapher verbundenen Entwicklungsverständnisses offenbart die scheinbaren Selbstverständlichkeiten, mit denen individuelle aber auch gesellschaftliche Veränderungsprozesse typischerweise konzipiert werden.

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Erziehungswissenschaft gemeinhin nicht Erziehungsphänomene erforscht, sondern sich vielmehr als Bildungsforschung empirisiert hat, führt Sandra Rademacher in ihrem Beitrag zwei disziplinimmanente Erklärungslinien für die disziplinäre Abwendung vom Erziehungs- hin zum

Bildungsbegriff an. Systematisch unterbelichtet bleiben durch die spezifischen Perspektivierungen erziehungswissenschaftlicher Forschung die gesellschaftlichen Zusammenhänge pädagogischer Phänomene. Deshalb wird im zweiten Teil des Aufsatzes eine programmatische Skizze zur empirischen Erforschung von Erziehung als gesellschaftlicher Tatsache vorgeschlagen, die zugleich als genuiner Beitrag zur Kindheits- und Jugendforschung verstanden werden kann.

Wolfgang Maiers konstatiert mit dem Blick auf die psychologische Lernforschung, dass diese das Problem menschlichen Lernens nicht nur verfehlt, sondern das Thema als scheinbar hinreichend geklärt bereits ad acta gelegt hat. Damit stehen der gegenwärtigen Kindheits- und Jugendforschung trotz der Betonung der Akteurschaft von Kindern bislang keine theoretischen Zugänge hinsichtlich der eigentätigen, individuellen Aneignung von Welt zur Verfügung. Im Anschluss an die subjektwissenschaftliche Kritik an den traditionellen Lerntheorien und deren kognitiven Erweiterungen benennt er Desiderata künftiger lernpsychologischer Forschung insbesondere im Hinblick auf die Klärung der intentionalen, inzidentellen und impliziten Aspekte menschlichen Lernens.

Anne Wihstutz verweist in ihrem Beitrag auf die Spezifität des Kindheitskonzeptes der Westlichen Moderne, das gleichwohl global als Maßstab für „Kindheit“ gilt und diskutiert kindheitssoziologische Ansätze, die der Erfassung des konkreten Kinder-Lebens stärker gerecht zu werden versuchen als die lange gängige Forschung und Rede über Kinder. Für die Westliche Kindheitssoziologie formuliert sie die Herausforderungen, die eigenen blinden Flecken, bspw. die Diskriminierung nicht-westlicher Kindheiten als „anderer“, als solche zu erkennen und eine Kindheitstheorie zu entwerfen, die lokalen Kontexten und Erfahrungen genauso Rechnung trägt, wie sie universelle Werte und menschrechtliche Errungenschaften verteidigt.

Marius Harring & Daniela Schenk gehen in ihrem Beitrag davon aus, dass der gesellschaftliche Wandel einer pluralisierten, modernisierten und globalisierten Welt zu einer Entgrenzung der Lebensphase Jugend geführt hat und weiterhin führt. Während die damit einhergehende Heterogenität der Lebenssituationen Jugendlicher zwar empirisch reichhaltig erforscht wird, finden die konstatierten Veränderungen in den theoretischen Modellbildungen bislang kaum einen Niederschlag. Stattdessen wird in der Jugendforschung entweder auf eine theoretische Einordnung verzichtet oder auf ältere Theoriemodelle zurückgegriffen. Inwiefern aber das Moratoriumskonzept und die Idee von Entwicklungsaufgaben noch zeitgemäß sind, wird in diesem Beitrag kritisch hinterfragt.

Im zweiten Teil des Buches werden Beiträge vorgestellt, welche die Dekonstruktion zentraler Begriffe und Konzepte der Kindheits- und Jugendforschung empirisch umsetzen und weiterführen.

Oddbjørg Ulvik befasst sich am Beispiel von Richtlinien für die Mahlzeiten und Ernährung von Kindern in Norwegischen Kindergärten mit den vorherrschenden biopolitischen Risikodiskursen, welche die Konzeption der frühen Kindheit dominieren, das Alltagsleben von Kindern und Eltern sowie das Handeln pädagogischen Personals beeinflussen und zur Kontrolle und Normalisierung von Elternpraktiken, insbesondere von Müttern ethnischer Minderheiten, beitragen.

Auf der Basis einer kritischen Auseinandersetzung mit den Perspektivierungen der Jugendforschung einerseits und der Biografieforschung andererseits steht im Zentrum des Beitrags von Sven Thiersch die Frage nach dem Spannungsverhältnis von Transformation und Reproduktion in Bildungsbiografien Jugendlicher. Insbesondere durch die klaren Zuständigkeiten der Familien- und Bildungsforschung für Reproduktions-, der Jugend- und Biografieforschung für Transformationsprozesse kommt es zu Vereinseitigungen von Forschungsperspektiven und zu unbemerkten Leerstellen. Eine entscheidende Leerstelle bei der Frage nach bildungsbiografischen Auf- und Abstieg betrifft die familiäre Dynamik. Anhand der Analyse von Familiengesprächen und bildungsbiografischen Interviews wird die bildungsbiografische Orientierung eines Jugendlichen in ihrem Zusammenhang mit der familialen Beziehungsdynamik seiner Herkunftsfamilie betrachtet.

Thomas Wenzl widmet sich in seinem Beitrag der Frage, inwiefern schulischer Unterricht einerseits und universitäre Seminare andererseits ihren jeweiligen Anspruch, die Adressaten gehaltvoll zu bilden, einlösen. Durch die Analyse der jeweils spezifischen Interaktionspraxen kommt er zu dem Schluss, dass die Interaktionsorganisation im schulischen Unterricht den herausgehobenen Bildungsanspruch unterläuft. Diesem wird das universitäre Seminar zwar im Prinzip gerecht, die dort darstellbare Instabilität der Interaktionen nährt allerdings auch die Sorgen bezüglich einer „Verschulung“ universitärer Lehre.

Manfred Liebel fragt vor dem Hintergrund der Betonung der Bedeutung der *Interessen* von Kindern bei der Verhandlung von *Kinderrechten* nach dem Zusammenhang beider Konstrukte und zunächst grundsätzlich danach, worin die Interessen von Kindern eigentlich bestehen, wie sie zustande kommen und wer sie bestimmt. Er problematisiert die Gleichsetzung des Prinzips der „best interests of the child“ mit dem deutschen Begriff vom „Kindeswohl“ und diskutiert die besondere Bedeutung von Kinderinteressen für das Verständnis, die Einforderung und Durchsetzung von Kinderrechten.

Im dritten Teil des Bandes werden die spezifischen Themensetzungen und Forschungslinien in der Kindheits- und Jugendforschung nachgezeichnet und kritisch reflektiert.

Günter Mey arbeitet in seinem Beitrag zur entwicklungspsychologischen Kindheitsforschung heraus, dass die seit den 1970er Jahren vorgenommenen Revisionen

traditioneller entwicklungspsychologischer Annahmen, Ansätze und Zugänge längst nicht mehr im Widerspruch zu zentralen Prämissen der soziologisch dominierten „Neuen Kindheitsforschung“ stehen. Insbesondere Überlegungen zur „Forschung aus der Perspektive des Subjekts“, die vorrangig im Rahmen der „qualitativen Entwicklungspsychologie“ sowie unter Rekurs auf historische Arbeiten aus der Frühphase der Entwicklungspsychologie ausgearbeitet wurden, weisen vielfältige Anschlussmöglichkeiten an die Neue Kindheitsforschung auf. Zudem zeigt er, dass andersherum die Entwicklungspsychologie ebenso Anregungen für die in den Kindheitswissenschaften geforderte Forschung aus der Perspektive der Kinder geben kann.

Torsten Eckermann und Friederike Heinzel werfen in ihrem Beitrag die Frage nach der genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung auf. Obwohl sowohl das methodische Instrumentarium als auch die theoretischen Bezüge in aller Regel den Sozialwissenschaften entlehnt sind, werden diese Importe von der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung in einer spezifischen Weise rezipiert und uminterpretiert. Am Beispiel der sozialwissenschaftlichen Konzepte des „Kindes als sozialem Akteur“ und des der „Generationalen Ordnung“ arbeiten Eckermann und Heinzel heraus, dass diese Konzepte in erziehungswissenschaftlichen Diskursen zu pädagogischen Aufgaben uminterpretiert werden. Dass das Kind auf diese Weise als „pädagogische Form“ und nicht als „Kind der Gesellschaft“ thematisch wird, verweist auf die blinden Flecken einer solchen Perspektivierung.

Für die entwicklungspsychologische Jugendforschung formuliert Günter Mey die Aufgabe, einer Forschung vom „Standpunkt des Subjekts“ Rechnung zu tragen, die über die Rekonstruktion jugendlicher Lebenspraxen sowie damit verbundener Selbstverständnisse und Selbstverhältnisse adoleszente Subjektivität angemessen verstehbar macht. In Verbindung mit einer verstärkten Ausrichtung an qualitativen Methodologien sieht er darin Anschlussmöglichkeiten an die interdisziplinäre Jugendforschung v.a. angesichts der dort geführten Debatte um die Individualisierung der Jugendphase.

Michael Tressat befasst sich in seinem Beitrag mit den erkenntnistheoretischen Potenzialen einer rekonstruktiven, erziehungswissenschaftlichen Forschungsperspektive auf Jugend und Jugendliche. Dabei verfolgt er zwei Ziele: (1) aus strukturaltheoretischer Perspektive und anhand einer exemplarischen Fallrekonstruktion den Forschungsgegenstand, Erziehung und Jugend, einzukreisen, und (2) aus der Sachanalyse heraus zu begründen, dass sich die erziehungswissenschaftliche Jugendforschung als genuine *Forschungsperspektive* erweist, um die Zusammenhänge und Wechselwirkungen von Erziehung und Jugend in Schule zu erforschen. Er kommt in seiner Kritik zu dem Ergebnis, dass sich entgegen den Debatten erziehungswis-

senschaftlicher Jugendforschung weder der Forschungsgegenstand aufgelöst habe, noch die Forschungsperspektive bedeutungslos geworden sei.

Sieglinde Jornitz befasst sich in ihrem Beitrag mit der Neukonstitution der Bildungsforschung in Deutschland seit den 2000er Jahren. Sie stellt die politisch angestoßene Entwicklung u.a. in einen Zusammenhang mit der Expertise zu nationalen Bildungsstandards. Dabei wird deutlich, wie politische Entscheidungen zur Herausbildung einer eigenen Forschungsrichtung beitragen, die sich ihrerseits mit der Unterstützung von politischen Maßnahmen revanchiert. Sie analysiert, inwieweit die Bildungsforschung ihr Versprechen einerseits unterbietet und was dies andererseits für die Konzeption von Unterricht und den dort gestellten Aufgaben bedeutet.

Boris Zizek zeichnet in seinem Beitrag die sozialisationstheoretischen Ansätze und die Desiderata der Sozialisationsforschung nach und stellt dabei zuallererst die geringe Präsenz dieser Forschungslinie in der gegenwärtigen Forschungslandschaft fest. Aus der Perspektive einer rekonstruktiven Sozialisationsforschung werden insbesondere subsumtionslogische Ansätze kritisiert und diesen eine sozialisationstheoretische Konzeptionierung des/der Sozialisand/in als Künstler/in und Philosoph/in gegenübergestellt. Zudem geht der Beitrag auf neuere sozialisationstheoretische Motivations- und Verlaufskonzepte ein.

Danksagung

Abschließend möchten wir uns bei denjenigen Personen bedanken, ohne die dieses Buch nicht Realität geworden wäre. Dies sind zunächst die Autorinnen und Autoren, die bei der Erstellung ihrer Beiträge immer offen für interdisziplinäre Auseinandersetzungen waren, welche mit diesem Band ja gerade initiiert werden sollen. Stefanie Laux von Springer VS gilt unser herzlicher Dank für ihre Unterstützung und ihre schier unerschöpfliche Geduld im langen Prozess von der ersten Idee für dieses Buch bis zu seiner Fertigstellung. Für ihre sorgfältigen Korrekturen des Manuskriptes bedanken wir uns bei Marie-Theres Marx.

Inhalt

I Grundbegriffe und disziplinäre Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung

- Is there such thing as development? Kritische Entwicklungspsychologie als Potential für eine interdisziplinäre Kindheitsforschung 3
Andrea Kleeberg-Niepage
- Erziehungswissenschaft als Bildungsforschung? Zwei Erklärungsversuche und eine programmatische Skizze zur empirischen Erforschung von Erziehungsphänomenen als Gegenvorschlag 29
Sandra Rademacher
- Kindliche Entwicklung als (Selbst-)Bildungsprozess. Herausforderungen psychologischer Lernforschung 59
Wolfgang Maiers
- „Grundbegriff Kindheit“. Eine soziologische Perspektive 91
Anne Wihstutz
- Das Konstrukt „Jugend“. Eine kritische Betrachtung 111
Marius Harring und Daniela Schenk

II Empirische Beiträge einer kritischen Kindheits- und Jugendforschung

- Risikodiskurse in der frühen Kindheit. Normalisierung von Kindern und Eltern 127
Oddbjørg Skjær Ulvik
- Reproduktion trotz Aufstieg. Zur Bedeutung der familialen Interaktion für die Jugendbiographie 147
Sven Thiersch
- Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars 171
Thomas Wenzl
- In the children's best interests? Kinderinteressen und Kinderrechte 195
Manfred Liebel

III Forschungsfragen und -desiderata der Kindheits- und Jugendforschung

- Entwicklungspsychologie der Kindheit und New Childhood Studies als Forschung „aus der Perspektive von Kindern“. Ansätze, Abgrenzungen, Annäherungen 227
Günter Mey
- Kindheitsforschung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive? 251
Torsten Eckermann und Friederike Heinzl
- Jugendforschung. Konjunkturen, Krisen, Konstruktionen 273
Günter Mey
- Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Eine Analyse zur Sache und zugleich eine Kritik 299
Michael Tressat

Bildungsforschung zwischen Politik und Praxis	321
<i>Sieglinde Joritz</i>	
Tendenzen und Desiderata aktueller Sozialisationsforschung aus der Perspektive einer <i>rekonstruktiven Sozialisationstheorie</i>	353
<i>Boris Zizek</i>	

Autorinnen und Autoren

Torsten Eckermann

Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Europa-Universität Flensburg.

Prof. Dr. Torsten Eckermann

Europa-Universität Flensburg

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Schulpädagogik

Auf dem Campus 1a

24943 Flensburg

Tel.: +49 (0)461 805 2486

E-Mail: torsten.eckermann@uni-flensburg.de

Marius Harring

Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Jugendforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Prof. Dr. Marius Harring

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Institut für Erziehungswissenschaft

Jakob-Welder-Weg 12

55128 Mainz

Tel.: +49(0)6131 39 24811

E-Mail: harring@uni-mainz.de

Friederike Heinzl

Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel.

Prof. Dr. Friederike Heinzl

Universität Kassel
Nora-Platiel-Str. 1
34127 Kassel
Tel.: +49 (0)561 804 3619
E-Mail: heinzel@uni-kassel.de

Sieglinde Jornitz

Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und Lehrbeauftragte an der Goethe Universität in Frankfurt am Main. Zu ihren Aufgaben- und Forschungsbereichen gehören nationale und internationale Bildungspolitik sowie Unterrichts- und Bildanalysen.

Dr. Sieglinde Jornitz
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schloßstraße 29
60486 Frankfurt am Main
Tel: +49 (0)69 24708 340
E-Mail: jornitz@dipf.de

Andrea Kleeberg-Niepage

Professorin für Entwicklungs- und pädagogische Psychologie an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie sowie der Entwicklung qualitativer Forschungsmethoden.

Prof. Dr. Andrea Kleeberg-Niepage
Europa Universität Flensburg
Institut für Erziehungswissenschaften
Abteilung Psychologie
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
Tel.: +49 (0)461 805 2276
E-Mail: andrea.kleeberg-niepage@uni-flensburg.de

Manfred Liebel

Dr. phil., Prof. a. D. für Soziologie an der Technischen Universität Berlin; Mitgründer, ehem. Leiter und heutiger Schirmherr des M.A. Childhood Studies and Children's Rights an der Freien Universität Berlin und der Fachhochschule Potsdam; stellv. Vorsitzender des Beirats der National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention; Berater der Bewegungen arbeitender Kinder in Lateinamerika und Afrika. Neuere Buchpublikationen: Children's Rights

from Below: Cross-cultural perspectives (2012), Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken (2013), Janusz Korczak – Pionier der Kinderrechte (Hrsg., 2013), Kinderinteressen. Zwischen Paternalismus und Partizipation (2015), Postkoloniale Kindheiten. Zwischen Ausgrenzung und Widerstand (2017), ‚Children out of Place‘ and Human Rights. In Memory of Judith Ennew (Hrsg. mit A. Invernizzi, B. Milne & R. Budde, 2017).

Prof. Dr. Manfred Liebel

Master of Arts Childhood Studies and Children’s Rights (MACR) an der Fachhochschule Potsdam, Fachbereich Sozial- und Bildungswissenschaften

E-Mail: mliebel@ina-fu.org

Wolfgang Maiers

Professor für Allgemeine Psychologie im Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal und außerplanmäßiger Professor für Psychologie im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin; Direktor des Kompetenzzentrums Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Arbeits- und Veröffentlichungsschwerpunkte: Theoretische Psychologie (Allgemeine Psychologie, Wissenschaftstheorie und -geschichte der Psychologie).

Prof. Dr. habil. Wolfgang Maiers

Hochschule Magdeburg-Stendal

Fachbereich Angewandte Humanwissenschaften

Osterburger Str. 25

39576 Stendal

Tel.: +49 (0)3931 2187 4837

E-Mail: wolfgang.maiers@hs-magdeburg.de

Günter Mey

Professor für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Leitung des Instituts für Qualitative Forschung, Berlin sowie Privatdozent an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschung sowie Biografie, Identität, Kultur, Transgenerationalität in den Themenfeldern Kindheit, Jugend und Alter.

Prof. Dr. habil. Günter Mey

Hochschule Magdeburg-Stendal

Angewandte Humanwissenschaften | Entwicklungspsychologie

Osterburger Str. 25

D-39576 Hansestadt Stendal

E-Mail: guenter.mey@hs-magdeburg.de

Sandra Rademacher

Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheits- und Jugendforschung an der Europa-Universität Flensburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisations- und Professionstheorie, Kulturvergleichende Kindheits- und Jugendforschung, Fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Rekonstruktive Forschungsmethoden

Prof. Dr. Sandra Rademacher

Europa-Universität Flensburg

Institut für Erziehungswissenschaften

Abteilung Erziehungswissenschaft

Auf dem Campus 1a

24943 Flensburg

Tel.: +494618052269

E-Mail: sandra.rademacher@uni-flensburg.de

Daniela Schenk

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft im Bereich der Schulpädagogik und Jugendforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Daniela Schenk

Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Institut Erziehungswissenschaft

Jakob-Welder-Weg 12

55128 Mainz

Tel.: +49(0)6131 39 29322

E-Mail: daniela.schenk@uni-mainz.de

Sven Thiersch

Professor für Bildungssoziologie und Sozialisationsforschung an der Ruhr-Universität Bochum. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Bildungsforschung, Familiäre und schulische Sozialisation, Übergänge im Bildungssystem.

Prof. Dr. Sven Thiersch

Ruhr-Universität Bochum

Institut für Erziehungswissenschaft

Universitätsstraße 150

GA Süd 1/147

44780 Bochum

Tel.: 0234 3227605

E-Mail: sven.thiersch@rub.de

Michael Tressat

Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Kindheits- und Jugendforschung im Institut für Erziehungswissenschaften der Europa-Universität Flensburg.

Dr. Michael Tressat
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
E-Mail: michael.tressat@uni-flensburg.de

Oddbjørg Skjær Ulvik

Professorin am OsloMet – Oslo Metropolitan University. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Childhood Studies, vorrangig in den Themenbereichen Child protection und Child welfare, intergenerationale Beziehungen, Alltagsleben von Kindern und professionelle Praktiken des Umgangs mit Kindern. Theoretisch ist sie in der Kulturpsychologie beheimatet.

Prof. Dr. Oddbjørg Skjær Ulvik
OsloMet – Oslo Metropolitan University
Post: OsloMet
Postbox 4, St. Olavs plass,
0130 Oslo, Norwegen
E-Mail: oddbjorg@oslomet.no

Thomas Wenzl

Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

Dr. phil. Thomas Wenzl
Leibniz Universität Hannover
Institut Erziehungswissenschaften
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
E-Mail: thomas.wenzl@iew.uni-hannover.de

Anne Wihstutz

Professorin für Soziologie an der Evangelischen Hochschule Berlin, Studium der Soziologie und Erziehungswissenschaft, M.A.; Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Theorien Sozialer Ungleichheit, Flucht und Migration, Frühkindliche Bildung, Kinderrechte, Kindheiten.

Prof. Dr. Anne Wihstutz
Evangelische Hochschule Berlin
Teltower Damm 118–122
14167 Berlin
E-Mail: Wihstutz@eh-berlin.de

Boris Zizek

Prof. Dr. Boris Zizek ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisations- und Adoleszenzforschung an der Leibniz Universität Hannover.

Prof. Dr. Boris Zizek
Leibniz Universität Hannover
Schloßwender Str. 1
30159 Hannover
Tel.: +49 (0)511 762 17325
E-Mail: boris.zizek@iew.uni-hannover.de

I

**Grundbegriffe und disziplinäre
Perspektiven der Kindheits-
und Jugendforschung**



Is there such thing as development?

Kritische Entwicklungspsychologie als Potential für eine interdisziplinäre Kindheitsforschung

Andrea Kleeberg-Niepage

Zusammenfassung

Die Vorstellung von Entwicklung ist für die moderne Idee von Kindheit konstitutiv. Unter Entwicklung werden Veränderungen im Lebensverlauf gefasst, welche in der Regel als Fortschritt, beispielsweise als Verbesserung von Fähigkeiten, konzipiert werden. Analysen zu den historisch und soziokulturell spezifischen Hintergründen dieser Entwicklungsidee ermöglichen die Hinterfragung der scheinbaren Selbstverständlichkeiten, mit denen unser Blick sowohl auf individuelle als auch auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse verbunden ist. Im Beitrag wird deutlich, dass diese aus der kritischen Entwicklungspsychologie stammenden Analysen auch für eine interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung gewinnbringend wären. Denn zum einen lassen sich solche Analysen auch auf weitere Grundkonzepte und -annahmen der Kindheits- und Jugendforschung anwenden und zum anderen werden bislang negierte Anschlussmöglichkeiten deutlich, die zu einer aus meiner Sicht wünschenswerten stärkeren Interdisziplinarität der Kindheits- und Jugendforschung beitragen können.

1 Einleitung

„Entwicklung“ kann wohl als der Begriff in der Erforschung von Kindern und Kindheit gelten, der paradigmatisch das Verständnis dieser Lebensphase auf den Punkt bringt. Entwicklung bezieht sich im Allgemeinen auf die individuellen Veränderungen auf körperlicher, psychischer und sozialer Ebene sowie von Fähigkeiten und Fertigkeiten über die Zeit, impliziert im Besonderen allerdings eine bestimmte Richtung dieser Veränderungen: von einfachen zu komplexen

Funktionen (z. B. Sprache, Kognitionen), vom niedrigen zu einem höheren Niveau (z. B. der Selbst-Erkenntnis), von weniger zu mehr Fähigkeiten (z. B. der sozialen Interaktion oder der Emotionsregulation).

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird die Kindheit als diejenige Lebensphase gefasst, in der Menschen die umfänglichsten und rasantesten Entwicklungsprozesse durchlaufen und die dadurch eine Grundlegung für den gesamten weiteren Lebensverlauf darstellt. Auch wenn die frühere Einschätzung, menschliche Entwicklung sei mit dem Ende der Adoleszenz beendet, längst obsolet geworden ist, gilt weiterhin die Überzeugung, dass in der Kindheit entscheidende Weichen gestellt werden, die sich später schwerlich oder gar nicht mehr korrigieren lassen. Entsprechend gehört die Sorge um *Entwicklungsstörungen* sowie die Konzeption von *Entwicklungsförderungen*, deren Ausmaß sich beispielsweise an den zahlreichen Fach- und Handbüchern zum Thema sowie der wachsenden Zahl von Therapie- und Trainingsprogrammen oder auch entsprechenden Ratgebern ablesen lässt, zentral in die Lebensphase „Kindheit“.

Die beobachtbaren, vielfältigen Veränderungen in den ersten Lebensjahren eines Menschen faszinieren Philosophen und Theologen¹ seit langem. Doch lässt sich für Europa erst ab dem 17. Jahrhundert eine systematische bzw. um Systematisierung bemühte Beschäftigung mit der Lebensphase Kindheit und den in ihr stattfindenden Veränderungen und den daraus abzuleitenden Erziehungsnotwendigkeiten konstatieren. Mit der daraus resultierenden modernen, westlichen Idee von Kindheit ist eng eine Idee von individueller Entwicklung verbunden, welche ebenso wie Kindheit eine historisch und soziokulturell spezifische und eng mit der Vorstellung von „Fortschritt“ verbundene ist.

Jene Idee von Entwicklung bildete auch den Ausgangspunkt für diejenige wissenschaftliche Disziplin, welche in der Beschäftigung mit den Veränderungen in der menschlichen Ontogenese ihren zentralen Gegenstand gefunden hat, der *Entwicklungspsychologie*. Deren erklärtes Ziel ist es bis heute, menschliche Entwicklung zu beschreiben, zu erfassen und vorherzusagen (Montada et al. 2012) und damit auch die Grundlagen für die Förderung von Entwicklung im pädagogischen, psychologisch-therapeutischen oder medizinischen Bereich zu schaffen. Je früher und wissenschaftlicher wir über Entwicklungsprozesse und die sie beeinflussenden Faktoren im Bilde sind, desto erfolgreicher – so scheint es – können wir Entwicklung beeinflussen und dem Kind zu einem gesunden, zufriedenen und erfolgreichen Leben verhelfen. In dieser Sichtweise zeigt sich zum einen erneut die Konzepti-

1 In den Fällen, in denen ausschließlich die männliche oder weibliche Form gebraucht wird, ist dies explizit so gemeint. In allen anderen Fällen werden beiden Formen entsprechend kenntlich gemacht.

on von Kindheit als eine die Zukunft des Menschen fundamental bestimmende Lebensphase und zum anderen wird bereits die enge Verbindung zwischen der wissenschaftlichen Erforschung von kindlicher Entwicklung und den Interessen vielfältiger Praxisfelder deutlich.

Bemerkenswerterweise sieht sich die entwicklungspsychologische Forschung weder selbst als Teil einer sich als „childhood studies“ verstehenden, interdisziplinären Kindheits- und Jugendforschung noch wird die Entwicklungspsychologie in diesem Kontext explizit als Referenzwissen berücksichtigt. Vielmehr steht sie dort massiv in der Kritik, deren Hauptpunkte – sie sei zu individualistisch ausgelegt und habe zu wenig die Perspektive des Kindes selbst im Blick – sich allerdings wenig mit der mittlerweile sehr ausdifferenzierten Disziplin Entwicklungspsychologie auseinandersetzen scheinen (vgl. dazu auch den Beitrag von Günter Mey in diesem Band). Neben prominenten Entwicklungsmodellen, wie jenem von Uri Bronfenbrenner, welche die überragende Rolle sozio-kultureller Umwelten für die kindliche Entwicklung betonen, oder intensiven methodischen Auseinandersetzungen zu der Frage, wie entwicklungspsychologische Forschung aus der Perspektive des Kindes beschaffen sein müsste (Mey 2005), gibt es beispielsweise seit ca. drei Dekaden eine disziplinimmanente kritische Perspektive auf die historisch, sozial und kulturell spezifischen Vorannahmen, welche für die entwicklungspsychologische Forschung und Theoriebildung konstitutiv sind. Diese kritische Entwicklungspsychologie arbeitet sich an Begriffen und Grundkonzepten der Disziplin sowie deren Einbettung in spezifische gesellschaftliche Diskurse ab und stellt konsequenterweise die Frage, ob es „Entwicklung“ überhaupt gibt (vgl. Morss 1996). Dabei gerät über die disziplinäre Grenze hinaus das der westlichen Welt spezifische Verständnis von Entwicklung insgesamt in den Blick, welches sich sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene wiederfindet und das sich beispielsweise in die Selbstverständlichkeiten, auf deren Basis wir das Leben von Kindern in den Ländern des globalen Südens verbessern wollen, eingeschrieben hat.

Damit greift die kritische Entwicklungspsychologie Themen auf, welche nicht nur für die eigene Disziplin, sondern m. E. für eine reflektierte interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung insgesamt relevant sind. Da zudem fundiertes Wissen über menschliche Veränderungen im Lebensverlauf sowie über die Besonderheiten und Potentiale der verschiedenen Lebensphasen aus meiner Sicht zentrales Element und eine Mitvoraussetzung einer interdisziplinär gedachten Kindheits- und Jugendforschung sein sollte, gehe ich in diesem Beitrag der Frage nach, welches Potential eine solche kritisch-entwicklungspsychologische Perspektive für eine interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung im Hinblick auf ein reflektiertes Verständnis von Entwicklung haben könnte. Dabei liegt hier der Fokus auf der Kritik und Dekonstruktion von „Entwicklung“ als historisch, soziokulturell und

gesellschaftlich spezifischer Konstruktion, den damit einhergehenden normativen Setzungen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Forschung und die Beforschten. Hierfür wird zunächst die kritische Entwicklungspsychologie mit ihren zentralen Kritikbereichen und Zugängen vorgestellt (2.1), um im Anschluss auf die diesbezüglichen Analysen des Entwicklungsbegriffs (2.2) und die daraus folgenden disziplinären Setzungen (2.3 und 2.4) einzugehen. Am Beispiel des Themas Kinderarbeit werden dann die diskursiven Verflechtungen zwischen individueller und gesellschaftlicher Entwicklung aufgezeigt (2.5), wodurch bereits mögliche Anschlussstellen von kritischer Entwicklungspsychologie und reflektierter Kindheits- und Jugendforschung sichtbar werden. Nach einem Blick auf den derzeitigen Entwicklungsdiskurs in der akademischen Entwicklungspsychologie bzw. dessen Veränderungen über die letzten drei Dekaden hinweg (3) wird abschließend das Potential der kritischen Entwicklungspsychologie für eine interdisziplinäre Kindheits- und Jugendforschung diskutiert (4).

2 Die Konstruktionen von Entwicklung

2.1 „Kritische“ Entwicklungspsychologie

Entwicklungspsychologisches Wissen – also das Wissen um die menschliche Ontogenese insbesondere bezogen auf die Lebensphasen Kindheit und Jugend – hat in den knapp 150 Jahren seiner disziplinären Entfaltung die Köpfe von Politiker/innen und Praktiker/innen, von Mediziner/innen und Therapeut/innen, von Lehrer/innen und Erzieher/innen, aber auch die Köpfe von Eltern, Großeltern und die der Kinder selbst erobert und ist heute allgegenwärtig. Mit dieser Eroberung wurden bestimmte Vorstellungen von menschlicher Entwicklung selbstverständlich, etwa, dass es sich hierbei um einen natürlichen, biologisch begründeten Prozess handelt, der einen Normalverlauf nehmen oder davon abweichen kann; dass es möglich ist, diesen Prozess zu messen und Menschen (andere aber auch sich selbst) nach ihrer jeweiligen Position in diesem Prozess zu bewerten sowie dass es bestimmter Voraussetzungen bedarf, um eine solche normale Entwicklung zu gewährleisten. Diese mit Entwicklung verbundenen Vorstellungen und Vorannahmen sind nicht nur für die entwicklungspsychologische Forschung und Theoriebildung konstitutiv, sondern sie liegen auch dem praktischen Handeln in pädagogischen, medizinischen und therapeutischen Settings aber auch im familialen und schulischen Alltag zu Grunde.

Seit ca. drei Dekaden werden allerdings aus der Disziplin selbst heraus immer wieder Bedenken gegen ein solches Verständnis menschlicher Entwicklung ange-

meldet und die darin enthalten spezifischen Vorannahmen extrahiert und problematisiert (z. B. Burman 1994; Morss 1996). Beginnend mit dem Band „Changing the Subject“ von Henriques et al. (1984) entstand ein seither durchaus heterogener Forschungsstrang, dessen Gegenstand die kritische Reflektion (entwicklungs)psychologischer Grundannahmen, Theorien und Modelle sowie der entsprechenden Forschungsansätze und -methoden sind.

Eine dergestalt kritische Entwicklungspsychologie versteht „Entwicklung“ als einen historisch, sozial und gesellschaftlich spezifischen Diskurs und nicht als ein quasi-natürliches Phänomen, sie betont die dringende Notwendigkeit der historischen Kontextualisierung der Entwicklungspsychologie und ihrer Modelle und stellt die Frage nach der Funktion entwicklungspsychologischer Aussagen. Basis einer solchen Perspektive auf Entwicklung ist das Verständnis von Wissenschaft als soziale Praxis, die aus organisierten Abläufen und Arten zu Sprechen besteht und damit ein diskursives Unternehmen darstellt (Morss 1996).

Angetrieben wurde und wird eine solche Perspektive auf Entwicklung(spsychologie) durch die Erkenntnis, dass die sich auf dieses Entwicklungsverständnis beziehenden Praktiken für diejenigen massive Konsequenzen zeitigen, die nicht den als „normal“ gesetzten Entwicklungswegen folgen, weil sie weder deren Ziele teilen, noch deren Aufgaben oder Voraussetzungen erfüllen. So konstatiert John Morss (1996) am Ende seiner Auseinandersetzung mit der Disziplin Entwicklungspsychologie und der in sie eingeschriebenen und durch sie beständig reproduzierten Entwicklungs-idee gar: „there is no such thing as ‚development‘“ (S. 152). Mit dieser provokanten These lenkte er die Aufmerksamkeit auf die trotz der unübersehbaren Veränderungen in Forschungsdesigns und Theoriebildungsprozessen ab den 1960er Jahren nach wie vor virulenten positivistischen, naturalistischen und individualistischen Grundannahmen der Disziplin, welche nach seinem Verständnis dazu beitragen, spezifische Macht- und Herrschaftsverhältnisse innerhalb von westlichen Gesellschaften aber auch deutlich über diese hinaus zu zementieren. In die gleiche Richtung ging Erica Burmans (1994²) fundamentale Kritik an Theorie und Praxis der akademischen Entwicklungspsychologie. Hier stellte sie nicht nur den weit über den westlichen Ursprungskontext hinausgehenden universalistischen Geltungsanspruch der Disziplin in Frage sondern hinterfragte beispielsweise auch, ob es vor dem Hintergrund der so unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen von Jungen und Mädchen schon innerhalb westlicher Gesellschaften überhaupt zulässig sei, verallgemeinernd und scheinbar geschlechtsneutral von *dem Kind* zu sprechen bzw. dem englischen „child“ standardmäßig das Pronomen „he“ zuzuordnen.

2 Eine zweite, grundlegend überarbeitete Fassung erschien 2008.

Die Fokussierung des Konstruktionsprozesses und -charakters von Entwicklung in jenen Arbeiten, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, lieferte nicht nur Anhaltspunkte dafür, welche gesellschaftlichen und politischen Ordnungen und Programme diesen Prozess ermöglichten und beflügelten sondern zeigte auch, wie eng wissenschaftliche Erkenntnisproduktion in hegemoniale gesellschaftliche Diskurse und Praktiken eingebunden ist.

Die theoretischen Grundlagen dieser sich selbst als kritisch verstehenden Entwicklungspsychologie sind marxistische Theorie, psychoanalytische Konzeptionen (insbesondere von Jacques Lacan), feministische Theorie und poststrukturalistische Arbeiten mit Bezug auf Michel Foucault und Jacques Derrida. Über historische Rekonstruktionen der Geschichte der Disziplin (z. B. Rose 1985; Morss 1996), ihrer grundlegenden Begriffe (z. B. Danziger 1997) und zentralen Modelle (Burman 1994), welche entgegen der verbreiteten Ideen- oder Personengeschichten darauf angelegt sind, insbesondere den gesellschaftlichen Kontext dieser Prozesse zu erfassen, geraten auch die spezifischen Hintergründe in den Blick, die bestimmten theoretischen oder methodischen Zugängen entweder zum Durchbruch verhelfen oder ihnen die Anerkennung als „wissenschaftlich“ verwehren.

Historische Begriffsrekonstruktionen erhellen auch die Herkunft und mitgeführten Bedeutungen des in diesem Beitrag fokussierten Begriffs „Entwicklung“. Die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Disziplingeschichte machen die Attraktivität der aus diesem Entwicklungsverständnis resultierenden Grundannahmen und Methoden nachvollziehbar und durch die Herausarbeitung der diskursiven Verflechtungen mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen sowie der gesellschaftlich-politischen Einflüsse wird der spezifische Kontext des gegenwärtigen Verständnisses von „normaler“ Entwicklung deutlich.

2.2 Entwicklung als Fortschritt

Mit der Dekonstruktion desjenigen Begriffs, der bereits durch den Namen der Disziplin seine zentrale Position für selbige anzeigt, gelang es der kritischen Entwicklungspsychologie, die Aufmerksamkeit auf die diesen Begriff begleitenden, selbstverständlich erscheinenden Vorannahmen zu lenken, welche sich historisch tief in den disziplinären Kanon (nicht nur) der Entwicklungspsychologie eingeschrieben haben. Diese spezifische Idee von Entwicklung ist nicht von den Gesellschafts- und Wissenschaftsauffassungen der westlichen Welt zu trennen, die das 19. Jahrhundert und in den Praktiken mindestens auch das 20. Jahrhundert und vielleicht auch darüber hinaus dominierten.

Ursprünge der derzeitigen Vorstellung von Entwicklung lassen sich bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen. Schon in dieser Zeit wurde Entwicklung als eine spezifisch fortschreitende Veränderung, als *Fortschritt* gedacht. Am Ende dieses Prozesses – so die Idee – sollte auf sozialer und gesellschaftlicher Ebene der aufgeklärte, rationale, männliche Europäer als Höhepunkt der Menschheitsgeschichte stehen (Kim 1997). Letzterer stellte zugleich auch das Ziel der Erziehung von (männlichen) Kindern dar, wie es beispielsweise Rousseau 1762 in seinem *Emile* beschrieb.

Dabei ging es bei der aufklärerischen Fortschrittsmetapher zunächst weniger um das Individuum oder gar das einzelne Kind sondern vielmehr um die Ordnung der bis dahin bekannten Welt und der in ihr lebenden Völker, mit denen man seit dem 16. Jahrhundert durch Entdeckungen und Kolonisierung mehr und mehr in Kontakt kam. War man zunächst erstaunt und teilweise durchaus sehnsüchtig fasziniert von den in frühen Reiseberichten geschilderten Sitten und Gebräuchen der Menschen in fernen Ländern, so wurden diese Varianten des Menschseins alsbald in Relation zur eigenen Lebensführung gesetzt. „Anders“ wurde hierbei nicht als historisch und kulturell spezifische Art zu leben und damit als ein Sein auf Augenhöhe definiert, sondern als naturwüchsig, unzivilisiert, wild, rückständig und eben auch kindlich bzw. kindisch (Kleeberg-Niepage 2007a).

Ebenfalls bedeutsam für das Zusammenfallen von Entwicklung und Fortschritt ist die auch über die Disziplinierungsmaßnahmen der damaligen europäischen Gesellschaften in Erscheinung tretende lineare Vorstellung von „Zeit“, die auf einen fixen Endpunkt ausgerichtet ist (Foucault 1976; Gstettner 1981). Auch für Entwicklungsprozesse, denen Zeit ja immanent ist, etablierte sich ein lineares Verständnis, was zum einen deren Messbarkeit implizierte (s. Abschnitt 2.3) und sich zum anderen als anschlussfähig an biologische und biologistische Theorien des 19. Jahrhunderts erwies, mit deren Hilfe die Unterschiede zwischen Menschen verschiedener Kulturen oder Klassen und unterschiedlichen Geschlechts oder eben Alters als „natürlich gegeben“ erklärt werden sollten³.

Die Zeit zwischen 1870 und 1900 wurde somit zum „the rise of development“ (Kessen 1990, S. 2), in ihr wurde die Grundlage für das lange und nach Einschätzung von Kritikern wie Morss (1996) bis heute, wenn auch weniger offensichtlich, vorfindbare evolutionäre, progressive Entwicklungsgedenken gelegt. Obgleich Darwins Evolutionstheorie die meisten wissenschaftlichen Disziplinen beeinflusste, sprach

3 Vgl. hierfür z. B. Gustavs Jahodas (1999) Ausführungen zu den Theorien des „arrested development“ oder dem „biogenetischen Grundgesetz“ (Rekapulationstheorie), welche den behaupteten niedrigeren Entwicklungsstand der Menschen in den kolonisierten Gebieten wissenschaftlich bestätigen sollten.

Darwins selbst nicht von einer Entwicklung zu einem perfekten, idealen Menschen durch die Evolution, sondern lediglich von „Veränderungen“ (changes). Nach Einschätzung von Kessen (1990) wurde häufig mehr in die Darwin'sche Theorie hineininterpretiert, als diese tatsächlich aussagte. Im Ergebnis wurden am Ende des 19. Jahrhunderts die Begriffe Entwicklung und Evolution fast austauschbar verwendet.

Besonders bedeutsam für das nun streng evolutionär geprägte Entwicklungsd Denken waren die Überlegungen des britischen Philosophen Herbert Spencer (z. B. 1860)⁴, welcher als erster die Ideen der Evolution von der Biologie auf gesellschaftliche Prozesse übertrug und dem späteren „Sozialdarwinismus“ das Feld bereitete. Der Prozess der Evolution war für Spencer der zentrale Mechanismus, der die Höherentwicklung von Mensch und Gesellschaft antreibt, die *Gesetze* der Entwicklung zeigten sich für ihn gleichermaßen in der Evolution der Arten, der Geschichte der Völker und im psychischen Leben (vgl. auch Montada 1995; Morss 1996). Im Ergebnis war der Entwicklungsbegriff auf gesellschaftliche, phylogenetische und ontogenetische Veränderungen anwendbar, all jene Veränderungen schienen naturgegebenen Gesetzmäßigkeiten zu folgen.

Dieses Entwicklungsverständnis hat sich nachhaltig in die westlichen Wissenschaftsdisziplinen eingeschrieben, welche sich zudem gegenseitig beeinflussten. Für die Entwicklungspsychologie verweist Gstettner (1981) beispielsweise auf die Parallelen zur Anthropologie, einer im 19. Jahrhundert hoch anerkannten Disziplin, deren Begriffsapparat sogar teilweise übernommen wurde, wie er anhand von Termini wie Akkulturation, Dekulturation, Assimilation oder Enkulturation zeigt, welche sich im Übrigen bis heute in den Standardwerken der Entwicklungspsychologie wieder finden (vgl. z. B. Tesch-Römer und Albert 2012). Die Entwicklungspsychologie, die sich um die Erforschung der eigenen, ontogenetischen Vergangenheit bemühte, konnte damit auf Theorien und Methoden zurückgreifen, die sich bereits praktisch bewährt hatten, bei der Erforschung jener Völker, die man – hier phylogenetisch – ebenfalls der eigenen Vergangenheit zurechnete.

Auf der Basis solcher Analysen wird nachvollziehbar, wie die Überzeugung, dass die menschliche Entwicklung ein vorrangig biologisch determinierter Prozess ist, dessen jeweiliger Stand sich in höher, weiter, besser oder komplementär dazu eben in niedriger, zurückgeblieben, schlechter einordnen lässt, in der Gründungsphase der Entwicklungspsychologie in das disziplinäre Selbstverständnis einging und deren Erkenntnisinteressen, Fragestellungen und Methoden beeinflusste. Eine zentrale Konsequenz war ein neuer Fokus der wissenschaftlichen Erforschung von Kindern auf die Schaffung von Instrumenten, mit denen sich Entwicklung, d. h. der jeweilige

4 Vgl. auch die von Peel (1972) unter dem Titel „On social evolution“ herausgegebene Aufsatzsammlung von Spencer.

Entwicklungsstand bestimmter psychischer Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmen lassen könnte. Denn mit Hilfe der bis dahin in der Entwicklungspsychologie verbreiteten Methode der langfristigen Beobachtung einzelner Kinder konnten vielleicht bestimmte Verläufe und daraus auch Standards ermittelt werden, kurzfristige Untersuchungen vieler Kinder waren aber nicht möglich. Solche waren aber nun genau erforderlich. Die jene Neuausrichtung im wissenschaftlichen Umgang mit Entwicklung forcierenden gesellschaftlichen Prozesse werden im Folgenden am Beispiel der Entwicklung der Intelligenztests expliziert.

2.3 Messbarkeit und Normalisierung von Entwicklung

Besonders anhand der historischen Rekonstruktionen von Nikolas Rose (z. B. 1990) wird deutlich, dass es vor dem frühen 20. Jahrhundert in den Ideen zur kindlichen Entwicklung keine systematische Verknüpfung kindlicher Fähigkeiten mit einer Zeitdimension gab. Erst Evolutions- und Rekapitulationstheorie mit ihren Vorstellungen eines phasen- oder stufenweisen, fortschreitenden Verlaufs von Menschheits- und Individualgeschichte ließen Zeit zu einem integralen Bestandteil der Naturwissenschaften und nachfolgend auch der Humanwissenschaften werden. Die Entwicklung von Verfahren, die psychische Phänomene und Prozesse messbar machen konnten und die Einordnung und Bewertung von Individuen im Hinblick auf ihren aktuellen Stand im Entwicklungsverlauf ermöglichten, wurde ab dem 20. Jahrhundert zu einem zentralen Bestandteil psychologischer Forschung.

Neben der mit einer solchen Methodik versuchten Anlehnung an naturwissenschaftliche Disziplinen wurde die Logik des Messens und der damit erreichbaren Effizienz auch befördert durch die veränderte soziale, ökonomische und politische Ordnung im Europa des 19. Jahrhunderts, welche zunehmend eine effiziente Verwaltung großer Menschenmassen erforderte.

Bezogen auf das Wissen über Kinder war nun die zunehmende Einführung und Durchsetzung der Schulpflicht für die meisten Kinder und die in diesem Zusammenhang entstehenden Fragen und Probleme der entscheidende Katalysator für eine Art von Forschung, die uns heute so selbstverständlich erscheint (vgl. Danziger 1984, 1979, 1990; Rose 1990). So machte die massenhafte Beschulung nicht nur die erheblichen Unterschiede zwischen den Kindern sichtbar⁵, gleichzeitig ergab

5 Ähnliche Unterschiede wurden auch in anderen gesellschaftlichen Institutionen sichtbar, beim Militär, in den großen Fabriken, Heilanstalten und Gefängnissen. In jedem Fall stand die Frage im Mittelpunkt, wie nun aus den Menschenmassen der größtmögliche Nutzen bei möglichst minimalem Aufwand gezogen werden kann.

sich daraus überhaupt erst die Möglichkeit, mit großen Gruppen von Kindern zu arbeiten und sie untereinander zu vergleichen, wozu es neuer Methoden bedurfte.

Hinzu kam das damalige Bestreben der noch jungen Psychologie nach disziplinärer Eigenständigkeit jenseits der Philosophie. Ein Teil der Psychologen sah einen Weg dorthin in der praktischen Anwendung psychologischer Expertise und begann, an Lösungen für die augenscheinlichen Probleme zu arbeiten. Die Messung von individueller Eignung und Fähigkeit gemessen an den (in der Schule) gestellten Aufgaben schien hierfür ein viel versprechendes Mittel zu sein, ebenso Überlegungen zur effektiven Gestaltung des Lernumfeldes. Nach Rose (1985, 1990, 1991) und Danziger (1984, 1979, 1990) fielen gerade die Probleme und Fragen aus dem Bildungssektor mit den Bemühungen der Psychologie zusammen, ihre gesellschaftliche Relevanz unter Beweis zu stellen.

Am Beispiel der Entwicklung von Verfahren zur Messung der „Intelligenz“ lässt sich dieser Prozess anschaulich illustrieren: Die in den Schulen auffälligen (weil unangepassten, delinquenten oder minderbegabten) Kinder stellten nicht nur ein Hindernis für die effiziente Arbeit in den Schulen dar, sie galten auch, im Hinblick auf die Erwachsenen, die sie einmal werden würden, als potentiell soziales Problem. Daher mussten sie identifiziert und gesondert behandelt werden, es war also ein größeres Wissen über das Kind erforderlich (Rose 1985, 1990, 1991). Körperliche Untersuchungen oder Vermessungen der Köpfe brachten hier keine Aufschlüsse, die in der Schule versagenden Kinder schienen äußerlich unauffällig zu sein. Wie also kamen die Unterschiede dann zu Stande?

Diese Überlegungen führten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst in Frankreich zum Auftrag an Alfred Binet, eine Möglichkeit zu entwickeln, wie minderbegabte Kinder aufgespürt werden können, um sie einer gesonderten Beschulung zuzuführen. Gemeinsam mit Théodore Simon entwickelte er ein Testinstrument, das im Vergleich zu früheren Versuchen leicht zu handhaben war und mit dem Ergebnis des mentalen Alters einen klaren Vergleichsmaßstab zwischen den Testpersonen bot. Bei den Testaufgaben (Items) ging es um zunehmend schwierigere alltägliche Fragen und Aufgaben und nicht um grundlegendere psychische Funktionen wie Aufmerksamkeit oder Gedächtnis.

Stand bei Binet zunächst der Fördergedanke im Vordergrund, ging es, wie auch von ihm selbst schon befürchtet, bei den Weiterentwicklungen der Intelligenzmessungen z. B. in Deutschland und den USA bald eher um die Klassifizierung und Bewertung von Menschen. Dennoch schuf nach Rose (1990) bereits Binet durch die Verknüpfung eines bestimmten Alters mit bestimmten Fähigkeiten einen Maßstab für ein normales mentales Niveau. Diese Tests machten es möglich, individuelle Unterschiede, die sich nicht auf der Körperoberfläche abbilden, sichtbar und mess-